


43.c.9
DOMI NUS ILLU MINA TIO MEA
Taylor Institution.
R.8



Geschichte der Pädagogik.

Von

Karl von Raumer.

Dritter Theil.

Mit einer Abhandlung über den „Unterricht im Deutschen"

von Rudolf von Raumer.

Geschichte der Pädagogik

vom

Wiederaufblühen

klassischer Studien bis auf unsere Zeit.

Von

Karl von Raumer.

Dritter Theil.

Dritte, durchgesehene und vermehrte Auflage.



Stuttgart.

Verlag von Samuel Gottlieb Liesching.

1857.

Schnellpressendruck von J. Kreuzer in Stuttgart.

Vorrede

zur dritten Auflage.

Gegenwärtiger dritter Theil zerfiel in der vorigen Auflage in zwei gesonderte, nach einander erschienene Abtheilungen. In vorliegender Auflage bilden beide Abtheilungen Ein Ganzes, die verhandelten Gegenstände sind überdieß in einer angemessneren Folge geordnet. Es ward die Arbeit sorgfältig durchgesehn, nicht unbedeutende Aenderungen und Zusätze wurden gemacht, so daß diese dritte Auflage mit Recht eine „vermehrte und verbesserte" genannt werden darf.

Erlangen, der 18. März 1857.

Karl von Raumer.

Vorrede

zur zweiten Auflage der ersten Abtheilung.

Ich bin weit entfernt im vorliegenden dritten Theile ein System der Pädagogik aufstellen zu wollen. Es hat sich mir ein strenges Wort des großen Baco tief eingeprägt, welches er gegen gewisse Systematiker ausspricht. „Die menschliche Bewunderung der Gelehrsamkeit und der Künste, sagt er, ist gewachsen durch die Verschlagenheit und die Kunstgriffe derer, welche die Wissenschaften behandelt und so vorgetragen haben, als wenn dieselben in jeder Hinsicht vollkommen und zur Vollendung gebracht wären. Denn sieht man auf Methode und Eintheilungen, so scheinen ihre Systeme Alles zu umfassen und in sich zu schließen, was nur irgend Bezug auf den Gegenstand hat. Sind auch jene Glieder schlecht ausgefüllt und gleichsam leere Fächer, so imponiren sie doch dem gemeinen Verstande durch die Form und Art einer vollständigen Wissenschaft. — Die ersten und ältesten Erforscher der Wahrheit haben dagegen mit mehr Treue und Glück die Kenntnisse, welche sie aus Betrachtung der Dinge entnehmen und zum Gebrauch aufbewahren wollten, in Aphorismen oder in kurzen und vereinzelten, durch keine Methode zusammengeknüpften Gedanken niedergelegt; sie heuchelten nicht und gaben sich nicht dafür aus die ganze Kunst zu umfassen."

So Baco. Da ich ihm beipflichte und mich nicht dafür ausgebe die ganze Kunst zu umfassen, so erhalten die Leser statt eines Systems der Pädagogik meist Charakteristiken einzelner pädagogischer Gegenstände. Und diese Charakteristiken sind zudem gar nicht nach Ein und demselben Schema gearbeitet. Bald ist die Darstellung mehr historisch, bald habe ich mehr den

gegenwärtigen Moment ins Auge gefaßt, einmal tritt das theoretische, ein anderes Mal das praktische Element hervor. Die Verschiedenheit der Gegenstände bestimmte mich hierbei, zugleich auch meine größere oder geringere Kenntnis derselben und die Art wie sie mir beim Lernen und Lehren nahe getreten, ich möchte sagen, wie ich sie erlebt hatte. Wenn ich alles und jedes auf dieselbe Weise hätte behandeln wollen, so würde dieß zu einer farblosen, eintönigen Manier geführt haben, auch lag dann augenscheinlich dieselbe Versuchung nahe, welche mit der Aufstellung eines Systems verknüpft ist. —

Erlangen, den 1. Juni 1847.

Vorrede

zur zweiten Auflage der zweiten Abtheilung.

Im zweiten Theile dieses Buches ward von mir eine kurze Charakteristik der pädagogischen Neuerer gegeben. Ich bemerkte, daß diese häufig eingesehen, wie so manches, was zu ihrer Zeit in Erziehung und Unterricht Geltung hatte, nicht tauge, ohne daß sie jedoch im Stande gewesen wären, das von ihnen Getadelte und Verworfene durch Besseres zu ersetzen.

Leider muß ich bekennen, daß diese Bemerkung mich selbst in Bezug meiner Ansicht vom gegenwärtigen Unterricht im Deutschen trifft. Dieser hat so manches, was mir durchaus verwerflich scheint, wie aber abgeholfen werden könne, vermag ich nicht anzugeben.

So war es mir ein wahres Aergernis, zu sehen, wie die Lehrer vorzüglich bei diesem Unterricht immer darauf hinarbeiteten, daß die Kinder bei all ihrem Thun zum Bewußtsein dieses ihres Thuns gelangten, und zwar von den ersten Anfängen an. Es rühmt z. B. Stephani von seiner Methode des L e s e n l e h r e n s: „sie bringe es mit sich, daß das Kind seines Thuns sich

bewußt werde, indem es diesen oder jenen Laut durch sein Sprachorgan bilde." Er bezweckt: „die Kinder auf ihr Thun bei dieser Kunstübung aufmerksam zu machen." —

In gleichem Sinne frägt Diesterweg: „was werden diese Jugendkenner sagen, wenn sie Zeugen davon sind, daß sechs- bis siebenjährige Knäblein Sätze auflösen in ihre Bestandtheile bis zu den Elementen hin, diese mündlich und schriftlich darstellen, analysiren und synthesiren nach dem Princip der modernen Schule, nach Möglichkeit Alles mit klarem, hellen Bewußtsein. Dann erst kommen wir unbedingt in die Verdammniß, wir, die wir die Tollheit haben, uns über so verständige Kinder zu freuen, wir, die wir meinen, ein verständiges, früh zum Bewußtsein dessen, was es vollzieht, gebrachtes Kind, sei ein Gegenstand der schönsten Hoffnungen und des Entzückens."

Ebenso verlangt Diesterweg: der Schüler solle „überall mit Angabe der Gründe, d. h. mit klarem Bewußtsein zu lesen im Stande sein."

An einer andern Stelle sagt er: „der höhere materielle Zweck des Sprachunterrichts ist der, daß das Kind die Formen der Sprache und die durch sie dargestellten Vorstellungen kennen lerne und befähigt werde, das Gesprochene, Geschriebene oder Gedruckte richtiger zu verstehen und selbst richtiger und mit höherem Bewußtsein zu sprechen. . . . . Was (der Schüler) früher mit halbem oder wenigstens nicht ganz hellem Selbstbewußtsein, ohne genaue Untersuchung des Aeußern und des Innern, des Zwecks und der Mittel auffaßte, vollzieht er jetzt mit dem hellsten Selbstbewußtsein und voller Klarheit des Geistes. Die dargestellten Gedanken präsentiren sich seinem Geiste nicht nur in ihrer Gesammtheit, sondern auch in ihren Theilen und in der gegenseitigen Beziehung der Theile zum Ganzen. Er zerlegt die Einheit der Rede in ihre mannigfaltigen Theile und setzt sie wieder als lebendige Glieder zu dem organischen Ganzen zusammen. — Jeder der mit klarem Selbstbewußtsein die Wort- und Satz-Formen wählt, erhebt sich schon dadurch über den großen Haufen der Menschen, dem dieses helle Selbstbewußtsein, dieses charakteristische Merkmal der Menschheit abgeht."

Solche hochfahrende Reden, ich könnte deren noch viele ähnliche anführen, werden meinen Widerwillen gegen diesen grundverkehrten Unterricht rechtfertigen, es rechtfertigen, wenn ich schon im zweiten Theil in der Charakteristik vieler pädagogischen Neuerer sagte: „Sie bringen darauf, daß die Schüler, selbst jüngere, alles mit klarem Bewußtsein denken und thun, auch über jedes, was sie denken und thun, in deutlichen, wohlgesetzten Worten gründliche Rechenschaft geben sollen. Man hält sie z. B. an, durch stetes Reflectieren über Sprache und Sprechen, es zu einem bewußten sich selbst sprechen hören, ja sich selbst sprechen lassen, zu bringen. Auf solche Weise suchen sie den Kindern die natürliche Einfalt auszutreiben und sie zu einer unnatürlichen, unkindlichen, immer sich bespiegelnden Selbstbetrachtung und Selbstbehandlung abzurichten." —

Am jetzigen Sprachunterricht, sage ich, sei mir so manches verwerflich erschienen. Und zwar, füge ich jetzt hinzu, vor allem der Grundcharakter desselben, wie er sich in den eben angeführten Stellen ausspricht. Wie aber abgeholfen werde könne, fuhr ich fort, das wisse ich nicht.

Ich wandte mich deshalb an meinen Sohn Rudolf. Dieser ist dem gelehrten Publikum durch seine Arbeiten auf dem Gebiete der deutschen Philologie und Kulturgeschichte bekannt. Ich bat ihn, statt meiner, über den Unterricht im Deutschen zu schreiben. Er erfüllte meine Bitte und ich habe seine Arbeit dem gegenwärtigen Bande einverleibt.

Zwei früher verfaßte kleine Aufsätze, überschrieben: „Kirche und Schule" und „die Schule der Wissenschaft und Kunst" entschloß ich mich, da sie wichtige und vielbesprochene Gegenstände behandeln, hier noch einmal abdrucken zu lassen, um so mehr, als ich voraussetzen muß, daß sie den meisten meiner Leser schwerlich schon bekannt sein dürften.

Den Aufsatz „Kirche und Schule" schrieb ich vor drei Jahren, als eine lebhafte Fehde über das Verhältnis jener beiden geführt wurde. Daß eine Verfassung, welche das Verhältnis von Kirche und Schule richtig ordnet, für beide förderlich, eine unrichtige Stellung beider ihnen schädlich sei, das versteht sich. Aber nur zu oft hört man Klagen über Verfassung und Verwal-

tung von solchen, welche vielmehr sich selbst anklagen und prüfen sollten: ob sie denn treu und gewissenhaft bemüht gewesen, in ihrem Amte so viel Gutes zu thun, als die bestehenden Verhältnisse ihnen sehr wohl gestatteten.

Als einst viele, unter sich sehr verschiedene Schulordnungen in kurzer Zeit erschienen und einander verdrängten, sagte ein geistreicher Mann: die Leute meinen, wenn man schlechten Wein aus einer vierseitigen Flasche in eine runde gieße, so veredle er sich.

In der Abhandlung über die Erziehung der Mädchen, wird man mir, wie ich hoffe, die Ausführlichkeit und das Eingehn in Einzelheiten Dank wissen, da hier allgemeine, zum Theil schon oft wiederholte Sätze über Theorie und Praxis nicht ausreichen.

Ich schließe mit dem Wunsche, daß dieser Theil ebenso freundliche Leser finden möge, als die früheren.

Erlangen, den 29. Februar 1852.

Inhalt.

I. Familie. Schule. Kirche.

II. Unterricht.

Der Unterricht im Deutschen.

Von Rudolf von Raumer.

III. Die Schulen der Wissenschaft und der Kunst.

IV. Die Erziehung der Mädchen.

Beilagen.

Geschichte der Pädagogik.

Dritter Theil.

I.

Familie. Schule. Kirche.

Die erste Kindheit.

Sprich daß ich dich sehe, sagt ein Grieche.

Das unmündige Kind kommt hiernach wie unsichtbar auf die Welt und beobachtet das tiefste Incognito lange. Da wendet sich alle Aufmerksamkeit der Eltern auf den kleinen unbeholfenen Leib, die physische Erziehung ist Hauptaugenmerk. Sie war es auch bei den Griechen und Römern. Die Spartaner erleichterten sich auf rohe Weise dieselbe, indem sie über die Neugeborenen Gericht hielten, zum Leben, wenn des Kindes Leib gesund, zum Tode, wenn er nicht gesund erschien. Nicht viel besser urtheilt Rousseau. Ich möchte mich, sagt er, mit keinem kränklichen Kinde befaßen, sollte es auch 80 Jahre alt werden. Ich mag keinen Zögling, der sich und den andern eine Last ist, welche sich für seine Erhaltung bemühen. —

Den Leib in allen Ehren, so ist dieß eine rohe, brutale Würdigung des Menschen; den größten deutschen Astronomen, Keppler, der als ein kränkliches Siebenmonatskind zur Welt kam, würden so gesinnte Barbaren nicht der Existenz werth geachtet haben.

Rousseau hatte bei seinen auf die physische Erziehung bezüglichen Lehren das Ideal eines kerngesunden nordamerikanischen Wilden vor Augen, welches auf uns zahme Europäer nicht paßt.[1] Ein Extrem rief aber das andere hervor; es herrschte einen großen Theil des 18ten Jahrhunderts hindurch, besonders in Frankreich, eine fratzenhafte Unnatur in der Erziehung selbst kleiner Kinder. Wir lernten diese Unnatur kennen: jene frisierten Knaben in galonnierten Röcken, den Degen an der Seite, und die kleinen frisierten Mädchen mit großen Reifröcken.[2] — Durch

1) Vgl. Pädag. 2, 203—6.

2) Vgl. Chodowieckis Kupfer zum Basedowschen Elementarwerk und zu vielen Romanen der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts. Päd. 2, 299.

Ankämpfen gegen solches Unwesen erwarben sich Rousseau in Frankreich, seine Anhänger in Deutschland, als Vertreter des Naturgemäßen, wesentliche Verdienste um die physische Erziehung. Was sie, wie es fast bei jeder Reaction geschieht, übertrieben, das verlor sich mit der Zeit und das wirklich Gute blieb.

Nur einiges noch einmal zu berühren, so erinnerte Rousseau die Mütter in starken Worten an ihre Mutterpflicht. Nicht Ammen, sie selbst seien bestimmt ihre Kinder zu nähren. Wollten sie von diesen geliebt sein, so müßten sie es durch thätige Mutterliebe verdienen.[1] Er eiferte gegen die Grausamkeit des Wickelns, da ein Wickelkind kein Glied rühren könne, empfahl das frische Baden, freie Luft, einfache Diät, eine Kleidung, welche die freiste Leibesbewegung gestatte.

So löblich diese Lehren großentheils sind, so wäre es doch, wie schon angedeutet, nicht rathsam, sich schlechthin nach Rousseau zu richten. Er ist nicht Arzt, ja er haßt die Aerzte, geht rücksichts- und oft einsichtslos seinem Huronenideal nach, und will, auf Biegen und Brechen, französische Kinder abhärten.[2]

Dagegen ist des trefflichen Arztes Hufeland kleines Buch: „Guter Rath an Mütter über die physische Erziehung der Kinder", sehr empfehlenswerth; verständige Mütter dürfen dem „Rathe" getrost folgen. Besonders auch in Bezug auf Diät, hinsichtlich welcher so sehr viel gefehlt wird. Nach Hufeland taugt Kaffee, Thee den Kindern durchaus nicht; er untersagt das so gewöhnliche Ertränken der Kinder in dicken weichen Federbetten, das Schlafen in geheizten und ungelüfteten Stuben, dagegen empfiehlt er die größte Reinlichkeit, vor Allem, wie er es nennt: Luft- und Wasserbad. —

Die Kinder schweigen, wir schauen nicht in das still verborgene Geheimnis ihres Daseins. Beim Unterricht muß dem hülflosesten Schüler vom einsichtigen Lehrer die meiste Hülfe gegeben werden. Aber wir stehn so oft ohne alle Einsicht zweifelnd und unentschlossen an der Wiege und müssen unser Kind seinem Engel im Himmel empfehlen. Ich kannte Bauermütter, welche ohne Besorgnis ihre Kleinen auf der Straße spielen

1) Dieselben Grundsätze stellte Comenius (Päd. 2, 81), ja Gellius (12, 1) schon auf, wie nach diesem Ernesti.

2) So verwarf Rousseau Lockes Warnung: keinem erhitzten Kinde zu gestatten sich auf feuchtem Boden zu lagern und Kaltes zu trinken.

ließen. Machte man sie auf etwanige Gefahr aufmerksam, so antworteten sie wohl: mein Kind ist noch nicht 3 Jahre alt, für das sorgen die Engel. — Nach dem dritten Jahre, da das Kind gescheuter und flinker wird, möge es sich eher selbst helfen — meinten sie.

Ist uns aber das Innere des Kindes auch ein Geheimnis, so vertrauen wir doch getrost, daß dieß Innere kein leerer, sondern ein durch die Taufe geweihter Ort sei, in welchem Keime von Gottesgaben schlummern, die sich mit den Jahren entwickeln. Man wähne aber nicht, die Mutter könne für das Kind im ersten Lebensjahre nichts thun, was über die leibliche Pflege hinausginge. Ist die herzliche Liebe, welche sie bei dieser Pflege beseelt, nichts? Wer kann wissen, ob sie nicht durch solche Liebe die ersten Keime der Gegenliebe in des Kindes Herz pflanzt; sollte denn die Anhänglichkeit kleiner Kinder an die Mutter nur thierisch und egoistisch sein? Wer kann sagen, wie die schönen Wiegenlieder der Mutter auf das Kind wirken? Vor Allem aber vertrauen wir, daß die Fürbitte der Eltern Segen bringe. —

Mit dem Sprechenlernen beginnt ein neuer Lebensabschnitt des Kindes, es tritt aus seiner geheimnisvollen Einsamkeit heraus. Zum Sprechenlernen gesellt sich das Gehenlernen;[1] dieß beides umfaßt den ersten Elementarunterricht des Kindes. —

Ich berührte[2] die Frage: warum doch die Kinder stumm geboren werden, fast ein Jahr brauchen um zu Worte zu kommen? Müssen sie doch erst allmählich aus dem tiefen 9monatlichen Embryonenschlaf erwachen. Das Licht weckt die Augen, Töne die Ohren, so werden die Sinne lebendig und nehmen Bilder der Welt in sich auf. Das ist der Anfang des Erlebens und Erfahrens. Erst wenn die Eindrücke im Kinde zu Vorstellungen gereift, entsteht in ihm das Bedürfnis sich auszudrücken, das Wort ist die reife Frucht der kindlichen Erfahrung.[3] Daß nicht vor

1) Zunächst: Kriechenlernen. Dieß stärkt die Arme wie die Beine. Ein Kind, das Geschick im Kriechen erworben, wird, wenn es anfängt aufrecht zu gehen, und bei diesen Anfängen öfters hinfällt, meist vorwärts auf seine eingeübten Arme fallen. Kinder die nicht gekrochen, fallen dagegen ungeschickter und gefährlicher. Wie fast überall, will man auch hierin die Kinder übereilen und sie mit Beseitigen des Kriechens, zum Gehen auf zwei Beinen gewaltsam abrichten.

2) Päd. 2, 442.

3) J. M. Gesner sagt: Pulcherrimum vocabulum habent Graeci, quorum λόγος late patet. Est enim vel ἐνδιάθετος, ratio, vel προφορικός, sermo. Wenn das

der Zeit das Reden versucht werde, dafür ist auch durch die ursprüngliche Unfähigkeit der Sprachorgane gesorgt. Ist diese erst überwunen, dann ists bei den Meisten um die weise Methode der Sprachentwicklung geschehen. Sie misbrauchen den aus Anderer Erfahrungen hervorgegangenen Sprachschatz und mit fremden Federn sich schmückend lassen sie die Sprache für sich denken und dichten. —

Das Sprechenlernen ist eine theils geistige, theils mehr leiblich technische Aufgabe. Die letztere hat es mit Uebung der, ursprünglich ungeschickten, Sprachorgane zu thun. Die Kinder selbst haben an solchem Ueben Freude, da sie Worte, auch Phrasen sehr oft wiederholen und sprechen um zu sprechen. Gleichmäßig lernt ihr Ohr allmählich vorgesprochene Worte feiner und genauer auffassen, und eben dadurch werden sie wieder fähig das Vorgesprochene genauer nachzusprechen. [1] —

Die geistige Arbeit des Kindes beim Sprechenlernen besteht im richtigen Auffassen und Erfahren des Auszusprechenden und im Einprägen des entsprechenden Worts für das Aufgefaßte. Ohne alles steife, schulmeisterliche, unaufhörliche Vorsprechen merkt sich das Kind von selbst die Namen der Dinge, indem es wiederholt dieselben Dinge immer mit demselben Namen, z. B. Kirschen mit dem Namen Kirschen benennen hört. Eben so lernt es den Erwachsenen Worte und Phrasen ab, um die Bewegungen seines Innern kund zu thun: sein Wünschen und Begehren, seine Freude und seinen Schmerz 2c. [2]

Das Ideal, welches bei diesem ersten Sprechenlernen des Kindes zu erstreben ist, bleibt dem Menschen zeitlebens Ideal, nämlich Wahrheit, Adaequatheit — genauste Uebereinstimmung des Auszusprechenden mit dem Ausgesprochenen; des innern Schauens, Fühlens, Denkens mit den Aeußerungen, der Rede. Zu solcher Uebereinstimmung und Wahrheit sollen wir die Kinder erziehn: sie charakterisiert ja die größten Dichter, Redner und Philosophen. —

Die Mütter geben gewöhnlich den ersten sprachlichen Elementar-

Wort im Innern geeeift ist, kann es ausgesprochen weeden. Das Kind lernt nicht speechen, wie der Papagei, es ist kein oeganisiertes Echo, welches zueückgibt, was man hineinredet — es sollte wenigstens nie duech unaufhöelich vorschwatzende Kinderfrauen 2c. zum papageienartigen Nachschwätzen abgerichtet werden.

1) Vgl. das Kapitel übee Sinnenbildung.

2) Vgl. Augustinus im sechsten und achten Kapitel des ersten Buches seiner Confessionen.

unterricht und dürften naturalisierend, mit sicherm instinktmäßigem Tact, meist das Rechte thun, während so oft der spätere Unterricht in der Muttersprache durch Lehrer, die sich der besten Methode rühmen, höchst vertrakt und recht geeignet ist, die tiefe lebendige Quelle des menschlichen Sprechens zu trüben oder ganz auszutrocknen. Wer den Müttern hierin Anweisung geben will, der sehe sich vor; Pestalozzis Buch der Mütter sei ihm ein warnendes Beispiel. Statt verständiger Mütter, die anmuthig, frei und vergnügt ihre lieben Kinder sprechen lehren, wie sich die Gelegenheit ergibt, statt dieser bekämen wir durch solche Methodiker steife hölzerne Schulmeisterinnen, welche einjährigen Kindern täglich zu bestimmter Zeit nach dem Lehrbuch methodische Sprachlectionen gäben.[1] —

Man könnte selbst glauben, unser klangloses Sprechen sei nicht für die Kinder, wohl aber Gesang, der ihnen zauberisch ins Herz und dadurch ins Gedächtnis gehe.

Kaum können die Kinder sprechen, so bekommen viele Eltern schon eine Unruhe, daß sie doch auch allerlei lernen möchten. Ein verworrenes Ideal von Bildung herrscht wie ein dämmerndes Gespenst in unserer Zeit, ihm unterwerfen sich so viele Eltern blindlings ohne zu untersuchen: ob jene Herrschaft legitim sei. Ich werde diese Tyrannei im Verfolg näher beleuchten, sie trägt die Schuld, wenn die Eltern vornämlich auf möglichst frühes Lesen und Schreiben der Kinder, überhaupt aber auf übereiltes Lernen derselben bringen und treiben.[2] Gut Ding

1) Vgl. Gesch. der Päd. 2, 412. Mehr hierüber, wenn ich vom sogenannten Anschauungsunterricht sprechen werde.

2) Dieß Eilen ist doppelt bedenklich in einer Zeit, da ein bekannter Pädagog von seiner weit verbreiteten Methode lesen zu lehren rühmen durfte: „sie bringe es mit sich, daß das Kind seines Thuns sich bewußt werde, indem es diesen oder jenen Laut durch sein Sprachorgan bilde," sie bezwecke „die Kinder auf ihr Thun bei dieser Kunstübung aufmerksam zu machen." An diesen Anfang schließt sich ein Unterricht im „logischen und ästhetischen Lesen" an, bei welchem „überall die Gründe genannt werden, warum so und nicht anders gelesen wird"; das heißt dann „mit klarem Bewußtsein lesen." — Diese Lehrweise ist zu einer solchen Unnatur gesteigert, daß eine schlichte Frau, welche man glauben macht, sie dürfe ihre Kinder nur nach einer solchen Methode lesen lehren, lieber es ganz aufgibt sie zu unterrichten.

Von dem heillosen Sprachdenklehren wird weiterhin gesprochen werden; von diesem, der jugendlichen Natur ganz widerwärtigen, Mark ausdorrenden, den Sinn für Poesie ertödtenden Treiben, das alle kindliche Einfalt verkennt und verachtet, dagegen ein sogenanntes Bewußtsein — eine meist inhaltsleere Form — vergöttert.

will Weile haben, sagt das Sprichwort. Das Kind wächst geistig wie leiblich; eine zarte, verständige Aufmerksamkeit der Lehrer ist nöthig, um zu beobachten: ob es für einen bestimmten Lehrgegenstand reif sei. Wie wenige haben diese Aufmerksamkeit! Der Bauer beschämt sie, welcher genau Acht hat, ob sein junges Pferd stark genug ist, Sattel und Reiter zu tragen. Versieht ers einmal und spannt es zu früh an, so ist das, über seine Kräfte angestrengte Thier hin; leider habe ich mehr als einen, durch ähnliche unzeitige, übertriebene Anstrengung geknickten Knaben kennen lernen. Jener Bauer weiß nur Ein Mittel sein armes Thier wieder zu Kräften zu bringen: er sattelt es ab und treibt es auf grüne Weide. Ich wußte auch nichts besseres zur Wiederherstellung der geknickten Knaben anzurathen, als solche Ferien im Grünen. —

Das Kind gehe drum ja nicht zu früh vom Hören zum Lesen, vom Sprechen zum Schreiben über; es bleibe zuerst auf die Region der lebendigen Stimme (vox viva) beschränkt. In der Mutter liebe und verehre es seine einzige Quelle von Erzählungen, Liedern rc.; sie spricht zu ihm im rechten ihm zusagenden Styl. Selbst die Bibel muß dem Kinde von Anfang nicht vorgelesen, sondern frei erzählt werden. Erzählen und Zuhören bildet ein schönes Liebesband zwischen Mutter und Kind; kann dieß erst lesen, so kehrt es der Mutter oft den Rücken zu, setzt sich in einen Winkel und verschlingt Bücher.

Muß ich gegen das geistige Treibhäuseln der Kinder sprechen, so ist doch eins, was viele Eltern weit hinaus schieben, von Rousseau und ihm gleich Gesinnten irre geleitet.

Unsre frommen Vorfahren ließen die kleinsten Kinder beten, lehrten ihnen erbauliche Bibelsprüche und Lieder. Das kindliche Herz fühlte in Andacht seines Lebens Leben, der tiefe Eindruck erlosch nie und heiligte das ganze Dasein bis an den Tod. Da kamen jene Aufklärer, fragten: was kann sich das Kind bei dem Namen Gottes und Christi denken? — und das Kindergebet ward in unzähligen Familien abgeschafft.[1] — Wollte Gott die Erwachsenen, mit all ihrem gepriesenen Bewußtsein

Hoffen wir, daß die gute, schwer auszutreibende Natur der deutschen Jugend jenem unverantwortlichen Dressieren zu steter sich bespiegelnder Selbstbetrachtung und Selbstbehandlung so lange kräftigen Widerstand leisten werde, bis den Lehrern die Augen über ihr überschwenglich unnatürliches Dichten und Trachten aufgehn.

1) Vgl. Rousseau und das Philanthropin. Gesch. der Pädagogik 2, 259. 302.

ausgerüstet, wären fähig mit so inniger Herzensandacht und solchem Vertrauen zu ihrem himmlischen Vater zu beten, wie Kinder, die eine fromme Mutter beten läßt. Ja, so die Erwachsenen nicht werden wie die Kinder, können sie nicht so beten — und eben diese Stärke der schwachen Kinder will man ihnen lähmen!

Von den ersten Anfängen mancherlei Unterrichts will ich später sprechen.

Kleinkinderschulen.

Die Bäurinnen in einem schlesischen Dorfe hatten um das Jahr 1817, vom trefflichen Gutsherrn veranlaßt, die Verabredung getroffen, daß zur Erntezeit, wenn sie aufs Feld hinaus giengen, abwechselnd eine um die andere im Dorfe zurückblieb und die Aufsicht über sämmtliche kleine Dorf-Kinder übernahm. Das war gewis eine sehr löbliche, verständige, in ähnlichen Fällen zu empfehlende Einrichtung. In ähnlichen Fällen, wie z. B. wenn viele Mütter als Wäscherinnen oder in Fabriken arbeiten; kurz wo die Noth drängt.

Kann man diese Noth bei manchen Kleinkinderschulen nicht nachweisen, welche in neuerer Zeit gestiftet wurden, so liegt dieß Bedenken nahe.

Das Liebesband, welches die Glieder der Familie zusammenbindet, wird in unserer Zeit immer lockerer; Vater, Mutter, Kinder, jedes sieht auf seinen eigenen Weg, geht seinen eigenen Weg. Was irgend diese lieblose Auflösung und Zerstreuung der Familien befördert, muß sorgfältig vermieden werden. Tief fühlte Pestalozzi dieß; ihm war die Familienwohnstube so heilig, daß er gegen den frühen Schulbesuch der Kinder sprach und den ersten Elementarunterricht den Müttern übergeben wollte. Scheint es doch, als wenn die Kleinkinderschulen das Entgegengesetzte, statt der Wohnstuben nur Schulstuben wollten! —

Das Besuchen der Kleinkinderschulen von Kindern, deren Mütter daheim bleiben, die nicht genöthigt sind außer dem Hause Brotarbeit zu suchen, sollte in der Regel nicht geduldet, wenigstens nicht begünstigt werden. Es ist von Kindern unter sechs Jahren die Rede, von solchen die noch nicht schulpflichtig sind, daher der Mutter nicht zugemuthet wird ihre Kleinen zu unterrichten, sondern nur sie mütterlich zu warten

und zu pflegen. Wem anders kommt das aber in Gottes Namen zu, als den Müttern; wer möchte sie unberufen vertreten? —

Dieß ist mein Bedenken, und ich hoffe, man werde mir in der Regel beipflichten. — Dagegen muß ich leider zugeben, daß in unserer Zeit die Ausnahmen von den Regeln sich häufen. Darum ist unsere Zeit eine Zeit der Surrogate. So bedarf es auch ein Surrogat für manche Mütter — vornämlich für die Rabenmütter. Was hilfts, könnte man mir einwerfen, zu sagen: so sollte es sein, und die Augen wegzuwenden von dem, wie es wirklich ist? Wenn jene Mütter nun so wenig ihre Mutterpflicht erfüllen, daß sie vielmehr die Kinder auf alle Weise verderben, soll da nicht jeder, in dem noch ein Funken christliches Mitleid lebt, zugreifen und retten, was zu retten ist? Soll man die armen Kinder nicht mindestens täglich einige Stunden in eine bessere, physisch und geistig gereinigte Luft bringen, sie da stärken, um die übrige Zeit in der verdorbenen Atmosphäre ausdauern zu können? Würde nicht vielleicht so Gelegenheit gefunden, auch den Müttern selbst beizukommen und sie auf bessere Wege zu bringen?

Wer dürfte diese Einwendungen der Liebe mit einem steifen Festhalten an dem, wie es eigentlich sein sollte, kalt abweisen? Nur in sofern wollen wir Princip und Regel, nämlich die ursprünglichen göttlichen und menschlichen Ordnungen fest im Auge behalten, daß wir nicht von denselben entwöhnt, an Surrogate verwöhnt, diese zuletzt für das einzig Rechte halten, vielmehr alles aufbieten, um jene alten beseitigten Ordnungen, um ein frommes, ehrenfestes Familienleben wieder herstellen zu helfen. —

Ein zweites Bedenken kann ich nicht bergen; es betrifft die Art, wie man dem Kinderelend steuern will. Die Aufgabe gehört gewis zu den schwierigsten der Erziehungskunst, und nur sehr wenige Menschen dürften die Gabe haben, täglich viele Stunden mit einem Haufen kleiner Kinder natürlich, kindlich, nicht mit gezierter Kindlichthuerei, zu leben und frisch, mit sicherm Tacte in jedem Augenblick das Rechte zu thun ohne unsichere, unruhige Vielthuerei.

Wenn es hier fehlt, wohin kann das führen? Man erlaube mir, auf die Gefahr zu weit zu gehn, ein Bild der Verirrungen zu geben, in die man gerathen kann, hie und da gerathen ist. —

Kinder, welche noch nicht das Schulalter haben, bringt man in Schulstuben zusammen. Brächte man sie in schönen Sommertagen auf

eingehegte Waldwiesen, hätten sie dort etwa einen Sandhaufen zum Spielen, dann brauchte der Aufseher fast nur ihrem lebendigen, unermüdlichen, meist harmlosen Treiben zuzusehn, viel mehr würde ihm kaum zu thun bleiben.

Welche Aufgabe ists dagegen, eine in der Stube zusammengesperrte Kindermasse vor Langerweile zu bewahren, zu beaufsichtigen und zu regieren! Kann doch oft eine Mutter mit vier oder fünf Kindern kaum fertig werden; die größern müssen ihr im Amt beistehn.

Leider weiß man sich zu helfen; aber wie! Auf Schulbänken, an Schultischen müssen die armen Kleinen, welche sonst bis zum 6ten Jahre Ferien und dennoch keine Langeweile hatten, still sitzen und lernen. Man sagt zwar: es sei nur eine Vorschule der Schule, näher betrachtet ist es immer eine Schule. Wenn eine treue Mutter den Kindern zu Hause einen Vers vorsagt oder vorsingt, bis sie ihn nachsagen oder nachsingen können, so ist das ein unschuldiges heimliches Lehren und Lernen. Wie anders ist es meist in solcher Schule, wenn eine Menge kleiner Kinder in corpore auswendig lernt, aufsagt, aufsingt!

Wie mancher Lehrer meint auch: er müsse die Kinder dressieren, um sie producieren zu können; alle unscheinbare, stille Entwicklung ist ihm gleichgültig. Ja, gestehn wir es nur, eine solche Entwicklung ist auch hie und da dem, zu solchen Schulen beisteurenden Publikum ziemlich gleichgültig; es will Früchte seiner Beisteuer sehen, wären diese Früchte auch Sodomsäpfel, außen rothbäckig, innerlich todte Asche. Wehe den Lehrern, welche darauf ausgehen, diese armen Kleinen und ihre eigenen Künste in den Kleinen sehen zu lassen, welche sie abrichten, daß sie beim öffentlichen Examen, ja allen und jeden Besuchenden, mit einer, in so jungen Jahren ganz unnatürlichen, widerwärtigen Schauspielerkeckheit und Ziererei, vorsingen, vordeclamieren, ja vorbeten müssen. So bringt man den Bejammernswerthen ein Gift bei, an welchem sie zeitlebens hinsterben, eine ganz gemüthlose, häßige Eitelkeit; so bildet man Kinder, die sich nicht etwa an Gedichten und Erzählungen freuen, sondern nur am Lobe das sie einernten, wenn sie mit einerexercierter Naivetät dergleichen hersagen, ja, welche die Augen verdrehen, wenn sie den Leuten vorbeten, während die letzte Spur der Andacht in ihnen erloschen ist, die ein frommes Kind fühlt, wenn eine fromme Mutter es „im Kämmerlein“ vor dem Einschlafen sein Abendgebet sprechen läßt.

Da wäre es freilich besser, wenn die Jugend unter der Aufsicht der ganzen Stadt auf Straßen und Plätzen aufwüchse.

Man verzeihe das Gesagte, man betrachte es immerhin als eine zur Warnung hingestellte Caricatur, sei aber versichert, daß die Züge nicht aus der Luft gegriffen sind. —

Es ist, ich wiederhole es, eine schwere Aufgabe, Kleinkinderschulen vorzustehn. Abgesehen von so mannigfaltigen äußern Hindernissen, bedarf es dazu Menschen, welche bei großer christlicher Demuth und herzlicher Liebe zu den Kindern, in aller Einfalt das Rechte und Wahre thun, den Schein hassen, und möglichst still und verborgen, gewissenhaft, als vor Gottes Angesicht wandeln und schaffen, ungeirrt durch Versuchungen und Anfechtungen.

Der Herr hat schon so manche fromme Arbeiter gesandt, die geräuschlos in den Kleinkinderschulen arbeiten. Er fördre das Werk ihrer Hände. So schweren Fluch er über die aussprach, welche Kindern Aergernis gäben, so großen Segen wird er denen schenken, welche Kinder-Seelen vom Tode helfen. Misgriffe, Verirrungen ja Versündigungen, welche sich andrer Orten zeigen, sollen uns gewis nicht verleiten nur die Schattenseite jener Anstalten ins Auge zu fassen; wir wollen aber auch nicht die Augen verschließen vor den Fehlern, damit man sie erkenne und ablege, das wichtige Werk aber von Tag zu Tage reiner und gottgefälliger werde.

Schule und Haus.

Im sechsten oder siebenten Jahre wird das Kind schulpflichtig; es treten nun neue Verhältnisse ein, nämlich die des Kindes und der Eltern zu den Lehrern. Bis dahin war dem Kinde das väterliche Haus der Mittelpunkt seines Daseins, fortan gehört es zugleich der Schule an. Erziehung waltet im Hause vor, Unterricht in der Schule. —

Unter einfachen Völkern konnte der Vater zugleich Lehrer seiner Knaben sein, besonders wenn diese in und zu dem Berufe des Vaters aufwuchsen. Folgt der Sohn nicht diesem Berufe, wird überdieß der Kreis des zu Erlernenden größer, hat dieser Kreis auch wohl mit der Lebensbeschäftigung des Vaters wenig oder nichts gemein, so entsteht

das Bedürfnis von Lehrern. Es bildet sich dann ein besonderer Lehrstand, wie sich auf ähnliche Weise, durch fortschreitende Theilung der Arbeit, im Laufe der Zeit, die mannigfaltigen Stände und Gewerbe gebildet haben. —

Von den Lehrern verlangt man einmal: bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten, eine Meisterschaft in bestimmten Wissenschaften und Künsten, zugleich aber eine Meisterschaft in der Lehrkunst, der Kunst für jene Wissenschaften und Künste in der Jugend Liebe zu erwecken und ihr dieselben mitzutheilen.

Höchst wichtig ist das Verhältnis der Eltern zu den Lehrern; ein stetes Zusammenwirken ist nöthig. Der Vater frage den Lehrer: wie macht es mein Sohn in der Schule?; hinwiederum der Lehrer den Vater: wie verhält er sich zu Hause? So entsteht die heilsamste Controle, welche besonders die schwer zähmbaren Knaben und die entschiedenen Taugenichtse zwischen zwei Feuer bringt.

Eltern und Lehrer müssen sich wechselseitig achten und dieß überall, wo die Gelegenheit es gibt, den Kindern zeigen. Auf keinen Fall dürfen sie in Gegenwart der Kinder kritisierend oder gar verächtlich und feindselig gegen einander sprechen. Vornehmlich wird von Seiten thörichter Eltern in diesem Punkt gefehlt, welche die Lehrer wie bezahlte Bedienten behandeln möchten, die sich nach ihren, meist beschränkten Ansichten und Launen richten sollen. In Gegenwart der Kinder tadeln sie den Unterricht, die strenge Zucht der Lehrer, bemerken auch wohl: das Schulgeld sei gar zu groß. Und Männer von denen, ja zu denen sie das sagen, diesen sollen ihre Kinder gehorsam sein, sie achten und lieben?

Meine Eltern prägten uns Kindern unbedingten Gehorsam und Achtung gegen unsere Lehrer ein. Dennoch versah es mein Vater einmal in einer scheinbar ganz unbedeutenden Kleinigkeit, er tadelte in meiner Gegenwart die Art, wie mein Lehrer die Federn schnitt; dieser geringfügige Tadel machte mich zum ersten Male zweifelhaft an des Lehrers Vollkommenheit.

Alumneen. Erziehungsinstitute.

Für den Elementarunterricht ist in jedem einigermaßen bedeutenden Dorfe durch eine Volksschule gesorgt, kleine Orte haben auch Schulen, in denen die Anfangsgründe des Latein gelehrt werden, aber nur in größern Städten sind Gymnasien, welche vollständig auf die Universität vorbereiten. Es kann daher eben nur in größern Städten das (eben geschilderte) Verhältnis von Schule und Haus auch dann fortdauern, wenn die Knaben schon den höhern Schulunterricht genießen. Eine Menge Familienväter leben aber auf dem Lande oder an kleinen Orten, man denke z. B. an Gutsbesitzer, Prediger, wie und wo sollen diese ihren Knaben die zum Studieren bestimmt sind, den höhern Gymnasialunterricht ertheilen lassen? Ertheilen lassen, sage ich, denn daß Väter selbst ihren Kindern den umfassenden Schulunterricht von den ersten Elementen bis zum Uebertritt auf die Universität ertheilen, ist etwas so Seltenes, daß es kaum Erwähnung verdient. Geschieht dieß aber nicht, so müssen sie entweder die Knaben an einen Ort schicken, wo ein Gymnasium ist, oder dieselben einem Erziehungsinstitut anvertrauen, oder endlich einen Hofmeister als Lehrer in ihr Haus nehmen.

Im ersten Falle war es nun von jeher ein großer Uebelstand, daß der Vater den Sohn am Gymnasialorte meist schwer unterbringen und einen Mann ausfindig machen konnte, der ihn wie sein eigenes Kind ins Haus genommen und für dessen Erziehung gewissenhaft gesorgt hätte. Zudem überstieg es auch oft die Vermögenskräfte der Eltern, für ihre Kinder die Pension zu zahlen.

Jenem Uebelstande abzuhelfen stiftete man bei vielen Gymnasien Alumneen, in welchen auswärtige Knaben unter beständiger Aufsicht zusammenlebten; die Stiftung der sächsischen und württembergischen Klosterschulen hatte einen ähnlichen Zweck. — Das Leben in den Alumneen war nun weit verschieden vom frühern Leben der Knaben in ihrer Familie; man dachte auch nicht entfernt darauf, ihnen das Familienleben irgendwie zu ersetzen. Dazu fehlte vor Allem eine Hausfrau, eine Hausmutter. — Die Freiheit der Alumnen mußte, bei ihrer Menge sehr beschränkt werden. Im Alumneum des Joachimsthalschen Gymnasiums in Berlin, wo der Verfasser vom Jahre 1798 bis 1801 Alumnus

war, durfte kein Schüler nur auf eine Viertelstunde das Haus verlassen, ohne einen vom Inspector unterzeichneten Erlaubnißschein, der beim Thürhüter abgegeben wurde. Zu bestimmter Stunde wurden wir geweckt, zu bestimmter sollten die Lichter ausgelöscht werden. Alles hatte noch den Charakter der strengen Zucht nach der Väter Weise, einer Zucht, welche unserer freiheitsüchtigen Zeit nicht mehr zusagt. Dieß will ich jedoch nicht so verstanden wissen, als wäre damals unter den Alumnen gar keine Opposition gegen diese Strenge hervor getreten, und mannigfaches Umgehen der gesetzlichen Einrichtungen.

Wie die Zucht, so war auch der Unterricht noch meist nach alter Weise. Führte man zu Zeiten mit besonnener Ueberlegung etwas Neues ein, so geschah es in aller Stille, so daß wir Schüler es kaum bemerkten; da war nicht der entfernteste, leiseste Anstrich von pädagogischer Neuerungssucht und Charlatanerie. —

Den vollsten Gegensatz der Alumneen bilden die Erziehungsinstitute. Sie sind vornehmlich in Deutschland und der Schweiz seit 70 Jahren aufgekommen, seit der Stiftung des Dessauer Philanthropins. Dieses erstrebte etwas Neues, dem Herkömmlichen Widerstrebendes, und kam dadurch in Conflict mit den bestehenden, an der alten Lehrweise festhaltenden Schulen. Wer nun forthin das Neue fördern wollte, der mußte seine Absicht auf eigene Gefahr durch Stiftung eines Erziehungsinstituts oder Anschließen an ein schon bestehendes zu realisiren suchen; ihm gleichgesinnte Eltern vertrauten einem solchen Institut ihre Kinder und erhielten dasselbe durch ihre Beiträge.

Es ist nicht zu leugnen, daß die Schulen früherhin in der Regel allzuconservativ waren bis zum Festgefahrensein, daß sie das Neue oft zurückwiesen, auch wenn es gut war. Diesem Uebermaß von Tenacität wirkten viele Privatanstalten heilsam entgegen; dem Fortschritt huldigend experimentirten sie, die Resultate kamen den alten Schulen zu gut; war der Erfolg günstig, so ahmte man wohl nach, war er ungünstig, so wurden die Schulrectoren durch fremden Schaden klug. Es könnten viele Privatinstitute genannt werden, welche auf solche Weise den heilsamsten Einfluß hatten. Andere Institute waren dankenswerthe Unternehmungen, weil sie als Surrogate ganz heruntergekommener, öffentlicher Schulen eintraten, dagegen abtraten, sobald sich diese wieder hoben. Auch ward manches Institut für elternlose Kinder und solche,

welche durch eigene Schuld oder sonstige Verhältnisse in Noth waren, eine Zufluchtsstätte. So ist die Lichtseite der Institute, nun wollen wir auch ihre Schattenseite ins Auge fassen.

Waren die alten Schulen allzuconservativ, so zeigten sich dagegen die Institute allzuprogressiv, neuerungssüchtig. Das ergab sich klar aus der Charakteristik des Philanthropins, welches die Weisheit früherer Jahrhunderte verachtete und vorgab Alles neu zu machen. Mit dem Unkraut reuteten sie zugleich den Weizen aus. Das wollten freilich viele nüchterne, wohlgesinnte Institutsvorsteher gern vermeiden. Diese aber, indem sie zugleich den vielfach überspannten Anforderungen der alten wie der neuen Zeit zu genügen trachteten, arbeiteten sich und ihre Schüler übertrieben ab, um das Unmögliche zu leisten und machten es zuletzt doch keinem zu Danke.

Wie sehr aber ein solches Experimentieren den ihnen anvertauten Zöglingen schaden mußte, ist klar.

Privatinstitute haben die Absicht, Schule und Haus zu identifiziren. Die Schule assimilirt sich das Familienleben, bringt es unter ihr Dach; der Institutsvorsteher, welcher die Pensionäre ins Haus nimmt, repräsentirt zugleich den Lehrer und den Hausvater. So meint er das doppelte Scepter zu führen, das Schul- und Hausscepter, da könne es nicht fehlen, es müsse Alles ohne Zwiespalt, in Einem Geiste geschehen, da ja Alles in derselben Hand liege.

Aber wie irrt er sich! Er repräsentirt freilich den Hausvater, allein er ist es nicht, ebenso repräsentirt er nur den Schulrektor, ohne es wirklich zu sein.

Warum er nicht Hausvater sei, ist leicht darzuthun. Schon die Menge der Kinder macht ein häusliches, liebreiches Familienleben unmöglich, auch wenn die gewissenhafteste, fleißigste und freundlichste Hausfrau dem Direktor beisteht. Dieser kann, auch beim besten Willen, nicht jedes Kind in sein Herz schließen, er muß sie als Masse behandeln; welcher Vater behandelt aber seine Kinder als Eine Masse?

Und könnte jener sie in sein Herz schließen, so ist sein Herz doch kein Vaterherz; seine Liebe bleibt, den besten Willen bei ihm vorausgesetzt, doch nur ein Surrogat der von Gott den Vätern eingepflanzten Liebe. Doppelt aber fehlt den aus den verschiedensten Familien zusammengebrachten Kindern die kindliche Liebe zum Direktor. Sie fühlen

sich wie im Exil, aus dem Elternhause verstoßen, vergleichen ihr neues Institutsleben mit dem früheren, da ist ihnen nichts recht, Alles unbehaglich und drückend. Gewöhnen sie sich auch allmählich ein, so bleibt ihre Stimmung doch lau, bis zur wahren Liebe des neuen Verhältnisses bringen sie es selten, es müßte ihnen denn früher sehr schlecht ergangen sein. —

Ueberdies sind Institute so häufig genöthigt, Kinder aufzunehmen, welche nirgends gut thun, oder die wegen großer Beschränktheit von Schulen ausgeschlossen wurden. Und wenn nur der Art Kinder von Eltern und Angehörigen für das ausgegeben würden, was sie sind, für dumm und unwissend oder für Taugenichtse. Im Gegentheil werden die Fehler verschwiegen und verheimlicht, besonders die heimlichen; späterhin behaupten wohl die Eltern: ihre Kinder verdankten dem Institut erst alle Unwissenheit und Bosheit. Es ist daher sehr rathsam, die ankommenden Zöglinge in Gegenwart der sie übergebenden Angehörigen zu prüfen, die Resultate der Prüfung protocollarisch aufzunehmen und das Protocoll von den Angehörigen unterschreiben zu lassen.

Eine gewöhnliche Täuschung ist es zu meinen: Ein Institutsdirektor habe freie Hand, keine Behörde binde ihn und schreibe ihm Gesetze vor. Statt einer Behörde, der man doch immer mit Ehren gehorcht, nehmen sich viele Angehörige der Zöglinge heraus dem Institutsdirektor alles Mögliche vorzuschreiben: was und wie er lehren solle, wie der Tisch einzurichten sei u. s. w. Wehe ihm, wenn er sich hergibt es Allen recht machen zu wollen, wenn ihm Einsicht und gewissenhafte Charakterfestigkeit mangelt, um all den Forderungen gebührend zu begegnen. —

Die Anmaßung der Angehörigen hat gewöhnlich ein sehr gemeines Motiv; sie meinen: der Institutsdirektor lebe von ihrer Gnade, sonach seien sie seine Vorgesetzte. Will er ihnen nicht gehorchen, so drohen sie die Kinder wegzunehmen.[1] Diese ermahnen sie auch wohl in Gegenwart des Direktors: ja recht fleißig zu sein, da sie ihnen so sehr viel kosteten. Solche Ermahnung bringt natürlich die Kinder auf den Gedanken: der Direktor werde eigentlich von ihnen ernährt, könne ohne sie nicht existiren. Ist das ein Hausvater?

Der Mangel an einem Fundationscapital, die Abhängigkeit von

1) Ein ehrlicher Direktor, der ein gutes Gewissen hat, muß solchen gemeinen Anmaßungen mit dem entschlossensten: sint ut sunt aut non sint, entgegentreten, auf die Gefahr hin, daß seine Anstalt ganz verlassen wird.

den Pensionsgeldern hat noch besonders übeln Einfluß in Bezug auf die Institutslehrer. Wer eine bleibende Stätte sucht, der zieht jede Staatsstelle einer Stelle am Institute vor. Dieß gibt ihm keine sichere Existenz, er kann nie daran denken, im Vertrauen auf seinen Posten, zu heirathen. Wäre der Gehalt auch für den Augenblick allenfalls hinreichend, wer gibt ihm für morgen Sicherheit? — Die Folge hievon ist, daß man in Instituten meist nur junge Lehrer findet, welche so eben von der Universität kommen. An den Zöglingen versuchen diese zuerst das Lehren. Haben sie es eben bis zu einem gewissen Geschick gebracht, so sehen sie sich nach einem anderweitigen, ihre Zukunft sichernden Unterkommen um. Nur den unfähigeren Lehrern mislingt dieß in der Regel, daher sie dem Institute Jahre lang zur Last fallen; dagegen die geschickteren bald eine Anstellung finden. So bildet sich fast nie in den Instituten ein, durch Jahre lange Uebung und Erfahrung tüchtiges Lehrerpersonal. —

Es ist aber nicht bloß der Wunsch eines sichern Unterkommens, welcher die Lehrer forttreibt, es wirkt ein zweites: die fast unerträgliche Last der Arbeit. Ein Gymnasiallehrer hat Feierabend, sobald seine bestimmten Unterrichtsstunden zu Ende sind; nicht so der Institutslehrer. Er führt die Aufsicht über die Knaben bei Tische, beim Spielen, ja bei Nacht, wenn er unter ihnen schläft. Da bleibt keine Zeit zu verschnaufen; ein solches Leben kann fast nur der aushalten, welchem ein sehr weites Gewissen beschieden ist. Vor allen ist aber der Direktor geplagt. Außer dem Unterrichten und der Aufsicht liegt ihm noch so vieles Andere ob: der Briefwechsel mit den Angehörigen der Kinder, das Oekonomische der Anstalt, die Ueberwachung des Ganzen &c. Doppelt schwer fällt ihm dieß, da er nicht in Kraft eines verliehenen Amtes regiert. — Und ein solcher, Tag und Nacht geplagter Mann, soll dabei ein munterer, freundlicher, liebreicher Hausvater für eine Unzahl fremder Kinder sein! Er soll den Ton und die Stimmung eines anmuthigen Familienlebens angeben!

Ja, er soll mehr als das, er soll zugleich Rektor sein, er soll die Kindermasse beim Unterricht in gehöriger Zucht halten. So hat er zwei, einander widersprechende, Aufgaben; derselbe Widerspruch durchdringt das ganze Institut, der Widerspruch des Familienlebens und der Schulzucht. Herrscht jenes vor, so leidet die feste Zucht und Ordnung, welche den Knaben doch so heilsam und segensreich ist; herrscht dagegen der

Schulcharakter, so geht es vom Morgen bis zum Abend steif gesetzlich zu; Spielen, Essen, Schlafen, alles erhält einen geregelten Anstrich. Es ist das für tüchtige Knaben unleidlich; durch stete Opposition gegen die unaufhörlich drückende, geisttödtende Gesetzmäßigkeit suchen sie freie Luft zu gewinnen. Und eben diese Opposition verführt die Lehrer oft zu noch größerer Strenge.

So entsteht ein Schwanken zwischen Korporaldespotie, durch welche das Institut den Charakter einer Kaserne erhält, und einem, in gesetzlose Anarchie sich auflösenden, sogenannten Familienleben.

* * *

Habe ich nun die Schattenseite der Erziehungsinstitute geschildert, so kehre ich gern noch einmal zur Lichtseite derselben zurück.

Zunächst ist zu bemerken, daß es höchst ungerecht sein würde zu behaupten: alle Eltern und Angehörige der Pensionaire seien nach Art der geschilderten. In den mir bekannten Instituten fanden sich immer Väter, Mütter und Vormünder, welche herzlich dankbar für Alles waren, was an den Kindern Gutes geschah. Und eben so waren unter den Kindern gar manche, die es fühlten und anerkannten, wenn die Lehrer redlich und uneigennützig für sie arbeiteten. Selbst solche, denen das Leben im Institut nicht behagte, dankten oft in spätern Jahren herzlich den Lehrern für das, was diese früher für sie gethan.

Verständige Eltern und liebe Kinder, sie übertragen die andern, und stärken die Lehrer in ihrem schweren Beruf. Solche Eltern sind auch weit entfernt von der gemeinen Ansicht als träten die Lehrer für die gezahlte Pension in ihren Dienst, und müßten sich in Allem nach ihren Einfällen bequemen. —

Sind die Institutslehrer ehrenwerthe Männer, rein von jedem Eigennutz, liebevoll und gewissenhaft, denken die Eltern der Knaben edel und schenken sie solchen Lehrern volles Vertrauen, so fallen viele der oben geschilderten Uebelstände weg; nach dem Beispiel der Eltern fassen auch die Knaben Vertrauen zu den Lehrern und ein guter Geist kann dann in der Anstalt walten. —

Hofmeister.

Es fällt den Eltern, welche ihre Kinder herzlich lieben, sehr schwer, sie früh, in den erwähnten Nothfällen, von sich zu thun und an Alumneen oder Institute zu übergeben. Dann bleibt ihnen das Auskunftsmittel einen Hofmeister anzunehmen, der gemeinschaftlich mit ihnen die Kinder erzieht, den Unterricht der Kinder aber allein übernimmt und so die Schule vertritt. Das ist die Aufgabe der Hofmeister auf dem Lande, dahingegen den Hofmeistern in der Stadt meist nur die Aufsicht und Erziehung von Knaben übertragen wird, welche Schulen besuchen, außerdem auch wohl Privatstunden erhalten.

Fassen wir nun die Aufgabe eines Hofmeisters näher ins Auge. Was zuerst den Unterricht betrifft, so sind die Anforderungen an den städtischen Hofmeister in dieser Hinsicht meist gering, es liegt ihm nur ob die Knaben bei ihren häuslichen Arbeiten zu beaufsichtigen und ihnen, wo es nöthig, beizustehn. Schwierig ist es allerdings hierbei das rechte Maß zu halten, um nicht, es sei der derbe Ausdruck erlaubt, eine personifizirte Eselsbrücke vorzustellen. Ist das Lernen des Autodidakten eine oft drückend schwere Aufgabe, so ist die des immer gegängelten Schülers zu leicht; indem er sich überall auf fremde Hülfe verläßt, so geht ihm die rechte Uebung seiner Kräfte ab, welche allein zur tüchtigen Selbständigkeit führt.

Der Hofmeister auf dem Lande soll alle Lehrfächer vertreten, eine Schule in Person sein. Was er nun lehren soll, muß er wissen und können — er muß mehr als das. Selbst der Meister im Fache ist deshalb noch nicht ein Lehrmeister; es könnten viele Virtuosen genannt werden, die nicht im Stande sind ihre Wissenschaft oder Kunst zu lehren.

Man wird sagen: wie die Schwimmkunst durch Schwimmen im Wasser so muß die Lehrkunst durch Lehren gelernt werden. Recht wohl; aber dennoch hat diese Kunst Regeln und Handgriffe, mit denen man sich, ehe man ans Ueben geht, bekannt machen kann, lernt man sie auch erst durch das Ueben recht verstehen und handhaben.

Gewöhnlich werden Candidaten der Theologie und Philologie Hofmeister. Selten haben sie sich auf der Universität für dieß Amt eigens vorbereitet, sie ahnen auch nicht, welche Schwierigkeiten es habe. Auch

sie meinen häufig, weil sie lesen und rechnen können, seien sie im Stande beides zu lehren und täuschen sich zudem oft über den Grad der Klarheit und Sicherheit ihres Wissens und Könnens. Man muß es erfahren haben, wie man erst durchs Lehren zur richtigen Würdigung seiner Kenntnisse gelangt, d. h. von Ueberschätzung derselben zurückkommt und gedemütigt wird.

Das Meiste was man lehren soll, muß man nicht bloß können, sondern auch verstehen, nicht bloß verstehen, sondern auch können, klare theoretische Einsicht und praktische Fertigkeit müssen im Lehrer verbunden sein. Ein ziemlich fertiger Rechner übernahm unbedenklich den Elementarunterricht im Rechnen. Dabei erfuhr er erst, daß ihm alle Einsicht selbst in das Wesen der 4 Species, besonders des Dividirens fehlte, und überzeugte sich zugleich, daß er ohne diese Einsicht nicht gehörig lehren könne. —

Finden sich nun schon solche Bedenken hinsichtlich der Lehrgegenstände, mit denen sich die Hofmeister auf Schulen und Universitäten ernstlich beschäftigt haben, so steht es noch schlimmer, wenn sie Dinge lehren sollen, die sie nur oberflächlich oder auch gar nicht gelernt und geübt. Dahin gehört gewöhnlich Zeichnen, Singen, Klavierspielen, Turnen, Geographie, Naturgeschichte, — Künste und Kenntnisse, welche für einen Lehrer auf dem Lande besondern Werth haben.[1] —

Wer daher die Absicht hat eine Hofmeisterstelle zu übernehmen, der benütze doch die ihm auf der Universität gebotenen Gelegenheiten, sich in dem, was er auf Schulen gelernt, fester zu gründen und fertiger zu werden, und manches Andere hinzu zu lernen. — Wenn aber der Theologie Studierende auch nicht drauf dächte Hofmeister zu werden, so sollte ihn, abgesehn von dem edeln Motiv sich zu bilden, ein anderer Grund bewegen, auf die angedeutete Weise den Kreis seiner Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern. Tritt er nämlich später ins Predigtamt, so erhält er gewöhnlich die Aufsicht über eine Land- oder Stadtschule. Dann muß er aber mit den Gegenständen und der Art des Schulunterrichts bekannt sein, und um dieß zu sein, sich fast auf dieselbe Weise vorbereiten, wie zur Befähigung für eine Hofmeisterstelle. Daß dieß von der großen Mehrzahl der Theologie Studierenden von jeher verab-

1) Französisch zu lernen ist vorzüglich dem zu empfehlen, welcher gegen die um sich greifende Ueberschätzung dieser Sprache auftreten möchte, damit es nicht heiße: er mag das Französische nicht, weil er es nicht versteht.

säumt wurde, das hat den unglücklichen Zwiespalt von Kirche und Schule sehr herbeiführen helfen. Die Schullehrer fanden es ungerecht unter der Aufsicht von Geistlichen zu stehen, welche sich weder mit der Theorie noch mit der Kunst des Lehrens befaßt hatten, während sie selbst Jahre lang zunftmäßig für ihr Amt gebildet worden waren. Ich weiß wohl, daß viele Lehrer noch aus ganz anderen, sehr unlauteren Motiven gegen die Unterordnung unter die Prediger protestiren, darin aber haben sie Recht, daß sie vom Schulinspektor Bekanntschaft mit den Gegenständen und der Methode des Schulunterrichts fordern.[1] —

Doch kehren wir zum Hofmeister zurück. — Er soll auf dem Lande ganz allein Alles lehren, was alle Lehrer einer Schule zusammen lehren. Ueber diesen großen Umfang der Lehrgegenstände tröstet man ihn wohl damit, daß er zum Ersatz desto weniger Kinder, vielleicht nur eins oder zwei zu unterrichten habe. Das ist aber ein leidiger Trost. Freilich ist das Lehren in einer Klasse von 70 ja wohl 100 Schülern eine Aufgabe, der sich niemand gewachsen fühlt, dem es Ernst ist mit wahrem Erfolg zu lehren. Aber beim entgegengesetzten Extrem ist der Lehrer aus entgegengesetzten Gründen übel daran. Es gibt nämlich nichts Peinlicheres für ihn, als täglich 6 bis 8 Stunden einem oder zwei Schülern gegenüber zu sitzen und diese unaufhörlich zu unterrichten. Es ist hier wie beim Turnen. Was sollte wohl ein Vorturner thun, wenn seine Riege z. B. bei den Springübungen, nur aus einem oder zwei Turnern bestände, kann er die beiden doch nicht ohne Unterbrechung fort und fort springen lassen, sie würden das nicht lange aushalten. Sind aber etwa 15 Turner in der Riege, so ruht der, welcher eben geturnt hat, aus und sieht den 14 andern zu, bis wieder die Reihe an ihn kommt.

Beim geistigen Lernen ists in der Regel ebenso. Gesetzt, es würde in einer Klasse von 15 Schülern die Aeneide gelesen. Der jedesmal übersetzende Schüler muß sich weit mehr als die übrigen anstrengen, ist er aber fertig, so hört er nur zu, wenn die 14 Mitschüler übersetzen, bis die Reihe wieder an ihn kommt. Und gerade dieser Wechsel von einer mehr productiven und einer mehr rezeptiven geistigen Thätigkeit, von Sprechen und Hören, gerade dieser ist den Schülern höchst förderlich. —

Es wäre daher dem Hofmeister im angeführten Falle zu rathen, wo möglich einige Schüler seinen Zöglingen hinzuzufügen, diese würden

1) Vgl. „Kirche und Schule."

entschieden dadurch gewinnen. Nur solche Eltern könnten hiergegen etwas einzuwenden haben, welche meinten: wenn der Hofmeister ihren einen Knaben unterrichte, so komme auf diesen die ganze Lehrkraft, werde er aber mit 4 andern unterrichtet, dann nur $\frac{1}{5}$ dieser Kraft. —

Man hört auch wohl: der Hofmeister habe es leicht, weil die Kinder noch sehr jung seien, nur Elementarunterricht genößen. Das ist wieder ein leidiger Trost, da gerade dieser Unterricht als solcher der schwierigste ist. Es ist gewis schwerer die Elemente im Rechnen, Latein rc. — die rechten Elemente auf rechte Weise — beizubringen, als etwa mit einem 15jährigen schon eingeschulten Knaben Algebra zu treiben und Cicero de officiis zu lesen.

* * *

So haben wir die Aufgabe des Hofmeisters hinsichtlich des Unterrichts betrachtet, wenden wir uns jetzt zu dem, was ihm hinsichtlich der Zucht der Kinder obliegt.

Beim Unterricht hat er meist freie Hand, er hat ihn allein über sich, nicht so bei der Zucht, denn hier theilt er das Regiment mit den Eltern. Nur wenn diese mit ihm in völliger Harmonie wirken, wird die Zucht gesegnet sein.

Fehlt diese Harmonie, so liegt die Schuld bald am Hofmeister, bald an den Eltern, bald an beiden.

Bis der erste Hofmeister angenommen wird, sind gewöhnlich die Eltern alleinige Erzieher der Kinder. Es geschieht nun wohl, daß der Hofmeister gleich beim Antritt seines Amtes die Alleinherrschaft verlangt. Das heißt den Eltern ins Gesicht sagen: ihr versteht es nicht, laßt mich nur gewähren; und dieß sagt einer, der gewöhnlich das Erziehen noch gar nicht versucht hat. Ehe er solche Ansprüche macht, muß er sich erst durch sein Wirken auf die Kinder bewährt haben, hat er sich aber bewährt, so braucht er in der Regel keine Ansprüche zu machen, die Herrschaft fällt ihm von selbst zu.

Der erwähnte Misgriff angehender Hofmeister hat besonders statt, wenn sie christlich, die Eltern der Kinder aber entschieden weltlich gesinnt sind. Es fällt bei einem solchen versuchungsvollen, peinlichen Verhältnis außerordentlich schwer, in allen Fällen das den Kindern Heilsame zu thun, oder manches weislich, fest und mild, früher oder später durchzu-

setzen. Der Hofmeister hüte sich nur den Eltern mit einem, nicht in Gottes Wort gegründeten, selbstgemachten Rigorismus entgegenzutreten, mit peinlichen, langweilenden und anmaßlichen Formen eines falschen Pietismus; so gewinnt er dem Evangelium keine Herzen. Ein glaubensstarker Ernst, der eine unbefangene Heiterkeit keineswegs ausschließt, er schreckt nicht zurück, wohl aber jene Verstimmtheit, die immer grau, trübe, mit Allem unzufrieden ist und selbst durch Schweigen ein Verdammungsurtheil spricht. —

Das ist ein Abweg, auf welchen ein christlich gesinnter Hofmeister in weltlicher Familie gerathen kann, der andere ist, daß er allmählich selbst verweltlicht. Besonders möge er sich nicht im vornehmen Hause an ein vornehmes Leben gewöhnen, und so verwöhnen, daß er sich später auf einer geringen Dorfpfarrei höchst unglücklich fühlt und nach den ägyptischen Fleischtöpfen zurücksehnt, auch wohl nach sogenanntem gebildetem Umgang. Er suche drum in seinem Hofmeisteramte Zeit für Kranke, Arme, besonders für arme Kinder zu erübrigen, um seinem künftigen Lebenselemente nicht ganz entfremdet zu werden. Sollte ihm der Gutsbesitzer nach beendigtem Hofmeisterdienst die Patronatspfarrei auf dem Gute verleihen, so hüte er sich: einseitig den Hofprediger und Hausfreund des Patrons zu spielen, und die ihm anvertraute Gemeinde zu vernachläßigen.

Ein protestantischer Hofmeister wird nicht leicht einen tiefern, einen religiösen Einfluß auf katholische Kinder haben. Er kann sich auch dem Katholizismus nicht accomodieren; thut er aber dieß nicht, gibt er rücksichtslos protestantischen Religionsunterricht, so ist dieß, näher betrachtet, eine Proselytenmacherei, welche nicht mit der Redlichkeit besteht. Dasselbe gilt vom katholischen Hofmeister im protestantischen Hause.

So viel sei von den Pflichten des Hofmeisters gesagt; nur beiläufig erwähnte ich die der Eltern. Doch besprach ich schon das, was allen Eltern zu thun obliegt, in den Kapiteln, welche von der ersten Kindheit, dem Religionsunterricht, vom Verhältnis der Eltern zu den Schul- und Institutslehrern, und von der Bildung überhaupt handeln. Dem, was dort im Allgemeinen gesagt ist, will ich noch einige Worte über das Verhältnis der Eltern zum Hofmeister beifügen. —

Zuerst mögen sie vorsichtig bei dessen Wahl sein, haben sie aber nach bestem Wissen und Gewissen gewählt, dann müssen sie dem gewähl-

ten auch Vertrauen schenken und beweisen und ihn ja nicht durch krittelndes Mistrauen kränken und entmuthigen. In dem Maße als der Hofmeister sich bewährt, muß ihr Vertrauen wachsen; daß er einen oder den andern Fehler oder eine schwache Seite hat, versteht sich von selbst. Ists nur kein Fehler, der ihn ganz untauglich für sein Amt macht, so muß er mit Geduld ertragen werden, des Hofmeisters Geduld wird ja auch gegenseitig von den Eltern geübt. — Am übelsten fahren die Patrone, welche, weil sie einen durchaus vollkommenen Hofmeister verlangen, einen Kandidaten nach dem andern annehmen, und um geringfügiger Ursachen willen wieder entlassen. Ein solcher steter Wechsel wirkt höchst verderblich auf die Kinder. —

Eltern, welche Hofmeister annehmen, gehören in der Regel zu den gebildeten Ständen. Da sollte es sich von selbst verstehen, daß sie Männer achten, denen sie ihr Liebstes, ihre Kinder, anvertrauen, und daß sie ihnen überall, besonders aber in Gegenwart der Zöglinge, diese Achtung bezeigen. Aber leider versteht sich dieß nicht immer von selbst. Wer weiß es nicht, wie so oft Geld- und Adelstolze den Hofmeister vornehm von oben herab, nicht viel besser als einen Bedienten ansehn und behandeln. Und einen so verächtlich Behandelten sollen die Kinder achten, der Mann soll sie erziehen, über welchen sie sich, nach dem Beispiel der Eltern, durch Reichthum und Geburt weit erhaben dünken!

Schmausereien, Bälle, Theater, Spiel sind die gewöhnlichen Zerstreuungen der höhern Stände. Wenn ein verständiger Hofmeister entschieden gegen die Theilnahme der Kinder an diesen Zerstreuungen spricht, so mögen doch ja die Eltern auf ihn hören und nicht gar verlangen: er selbst solle nebst den Kindern an Allem Theil nehmen. —

* * *

So haben wir mancherlei Misverhältnisse zwischen dem Hofmeister und den Eltern seiner Zöglinge betrachtet, Misverhältnisse die leider nur zu gewöhnlich sind. Nun fragen wir aber mit Recht nach dem Ideal eines ungetrübten Verhältnisses. — Ein solches wird stattfinden, wenn der Hofmeister ein entschieden christlich gesinnter, gebildeter, die Jugend liebender, der Lehrkunst mächtiger Mann ist. Das Haus aber, in welches er hülfreich eintritt, dessen Grundton wollen wir mit diesen Worten eines frommen Dichters charakterisieren:

Wohl einem Haus, wo Jesus Christ
Allein das All in Allem ist!
Ja wenn er nicht darinnen wär,
Wie finster wärs, wie arm und leer!

Wohl wenn der Mann, das Weib, das Kind
Im rechten Glauben einig sind,
Zu dienen ihrem Herrn und Gott
Nach seinem Willen und Gebot.

Wohl wenn ein solches Haus der Welt
Ein Vorbild vor die Augen stellt,
Daß ohne Gottesdienst im Geist
Das äußre Werk nichts ist und heißt.

Solch Haus ist auf Fels gebaut; in ihm wohnt Frieden, und der Segen Gottes ruht auf den Kindern, welche von den Eltern und dem Hofmeister einträchtiglich in der Zucht und Vermahnung zum Herrn erzogen werden. Damit wird auch das rechte Fundament aller höhern Bildung in Wissenschaft und Kunst gelegt.

Kirche und Schule.

Ueber das Verhältnis der Schule zur Kirche ist in unserer Zeit viel geschrieben. Besonders veranlaßte der dreiundzwanzigste Paragraph der deutschen Grundrechte eine große Aufregung. Dieser Paragraph lautet: „Das Unterrichts- und Erziehungswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates und ist, abgesehn vom Religionsunterrichte, der Beaufsichtigung der Geistlichkeit, als solcher, enthoben.“ Indem ich zunächst ganz davon absehe: ob hiermit das Verhältnis der Geistlichkeit zum Erziehungs- und Unterrichtswesen richtig bestimmt sei oder nicht, verglich ich jenen Paragraphen mit der in Bayern factisch bestehenden Organisation des Schulwesens, um zu sehen, in wie weit er mit dieser Organisation übereinstimme oder von ihr abweiche. Das Resultat war: die Organisation stimmt fast ganz mit dem Paragraphen überein, wie folgendes beweist:

Es ist in Bayern dem Ministerium des Innern [1] „die Aufsicht und

1) Döllingers Sammlung 9, 3, 1038.

Leitung über alle Gegenstände der Geisteskultur und sittlichen Bildung, als: Nationalerziehung, Schulwesen, Kollegien und Universitäten übertragen, welche dasselbe ... durch eine eigene, jedoch in unmittelbarer Verbindung mit ihm stehende Zentralbehörde, unter der Benennung: ‚Sektion für öffentliche Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten,' führen soll."

Unter diese Sektion[1] wurden „die General-Kreis-Kommissariate in ihren Amtsbezirken als erste Studien- und Schulleitungs-Organe der Regierung" gestellt, unter den Kreis-Kommissariaten standen wiederum die Distrikts-, unter diesen die Lokalschulinspectoren.

Mit Recht sagt also Dobeneck:[2] „die Aufsicht und die Anordnungen über den Unterricht in den Volksschulen gehören lediglich zur Kompetenz der Regierung und des Ministeriums des Innern und liegen außer dem Wirkungskreise der kirchlichen Oberbehörden."

Hiernach steht also in Bayern: „das Unterrichts- und Erziehungswesen unter der Oberaufsicht des Staats," wie der §. 23 der deutschen Grundrechte verlangt.

Wenn man dennoch auch in Bayern hier und da eine Trennung der Schule von der Kirche fordert, so kann man nur die Distriktsschulinspektoren und die Lokalschulinspektoren im Auge haben.

Die erstern sollen auf Vorschlag des Generalkreiskommissariats vom Ministerium des Innern ernannt, „und in der Regel aus dem achtungswürdigen Stand der Ruraldechanten und Pfarrer gewählt werden."[3]

Der Ausdruck „in der Regel" und selbst das hinzugefügte Lob der Geistlichen, zeigen darauf hin, daß diese nicht „als solche" die Aufsicht über die Schulen erhalten, sondern weil man unter ihnen die geeignetsten Inspektoren herauszufinden überzeugt war. Sonach ist auch hier kein Widerspruch gegen jenen §. 23.

Nur hinsichtlich der Lokalinspektion ward ausgesprochen: „in Gemeinden ohne Magistrat solle dieselbe aus dem Pfarrer, dem Ortsvorsteher und 2 bis 3 Abgeordneten des Gemeindeausschusses bestehen, in den Gemeinden mit Magistraten aus einem Bürgermeister, dem Pfarrer und einem bis vier deputirten Magistratsräthen.[4]

1) Ib. 1044.
2) §. 163. S. 238.
3) Döllinger l. c. 1065.
4) Ib. 1094.

Hiernach sind also Geistliche als solche, wenn auch in Gemeinschaft mit Weltlichen über das Schulwesen gesetzt.

Es ist aber klar, daß doch nur ein scheinbarer Widerspruch gegen §. 23 statt findet. Hieße es: man solle auf jedem Dorf den zum Lokalinspektor setzen, der am geeignetsten dazu sei, würde man dann nicht in der Regel den Pfarrer wählen müssen, weil er doch verhältnismäßig am meisten Einsicht in Schulsachen hat? In Basellandschaft sind die Schulen nicht unter die Inspektion der Geistlichen gestellt, ein mir bekannter dortiger Prediger war dennoch, durch Wahl der Bauern, im Inspektionsausschuß für die Schule.

Es blieb daher auch der Bayerschen Regierung (wie andern deutschen Regierungen) keine Wahl, sie mußte den Pfarrern die Lokalinspektion übertragen, weil diese in der Regel die Einzigen waren, denen man, besonders auf Dörfern, die Aufsicht übertragen konnte, auch abgesehen davon, daß diese Aufsicht ihnen von jeher anvertraut war.

In größeren Städten, wo Stadtbezirksinspektionen statt fanden, wo man hoffen konnte, auch unter andern Ständen Schulinspektoren zu finden, da bestimmte man: jede Bezirksinspektion solle bestehen: „1) aus dem Bezirkspfarrer oder einem andern Inspektor, u. s. w.“ [1]

Wollte man nun die Geistlichen aus jedem Verhältnis zu den Schulen reißen, so würde man, auch abgesehen von den eben angedeuteten Hindernissen, auf viele andere bedeutende Schwierigkeiten stoßen. Die Lokalinspektoren versehen z. B. die Inspektion unentgeldlich, [2] die Distriktsinspektoren ebenfalls, nur daß sie bei Visitationsreisen, wie sich von selbst versteht, Diäten als Ersatz erhalten. Wer würde wohl statt der Geistlichen die Inspektion unentgeltlich übernehmen wollen? [3] Und fänden sich auch in Städten solche seltne Edle, wer soll denn auf den Dörfern eintreten?

Ein anderes Bedenken gegen die Trennung von Schule und Kirche ist dies. Der Schullehrer ist, besonders auf Dörfern, in der Regel zugleich Organist, Kantor und Kirchner, der Haupttheil seiner Besoldung rührt gewöhnlich von diesem Kirchendienst her. Behält er diesen Dienst,

1) Ib. 1094.

2) Ib. 1100.

3) In Preußen hätte man nicht weniger als 300 Kreis-Schulinspektoren anzustellen, deren jeder „wenigstens 100 Schulen“ beaufsichtigen müßte.

so bleibt er in so fern dem Geistlichen amtlich untergeordnet. — Dagegen und überhaupt gegen den Kirchendienst sträubt sich aber ein großer Theil der Schullehrer. Würden sie demselben nun enthoben, wer soll dann den Ausfall in ihrer Besoldung decken? Etwa die Gemeinden, sollen diese überdies auf jedem Dorfe neben dem Schullehrer einen besondern Kantor, Organisten und Kirchendiener halten? Und wenn die Gemeinden gewis nicht darauf eingehen, soll der arme Staat Rath schaffen, an welchen man sich ohnehin von allen Seiten in der Noth wendet?

Die Polemik gegen die Schulaufsicht der Geistlichen gehört der neuesten Zeit an, sie stammt vorzüglich von Schullehrern und deren Wortführern her. Man fordert, wie man es unzart nennt, die Emancipation der Schule von der Kirche. Vor Allem ist die Frankfurter Reichsversammlung mit unzähligen Petitionen um solche Emancipation bestürmt worden von Schullehrern, welche Inspektoren verlangten, die aus dem Kreise sachkundiger Schulmänner genommen seien.

In diesem Worte „sachkundig" liegt offenbar gegen die jetzigen Inspektoren aus dem geistlichen Stande der Vorwurf pädagogischer Unkunde und Unfähigkeit. Ein ähnlicher Vorwurf ward schon auf einem Bayer'schen Landtage vorgebracht, da Deputirte verlangten: man solle nur solche Geistliche zu Distriktsinspektoren wählen, die „im Besitze einer gründlichen pädagogischen Bildung seien." [1] Und in diese Klage stimmen selbst redliche Geistliche ein. So der sachkundige Diakonus Kirsch in seinem Werke: „Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule." Er sagt: [2] „die Nachtheile, die daraus entstehen, wenn es dem Schulaufseher selbst an pädagogischer Erfahrung fehlt, sind sehr groß. — Hat er einen unerfahrnen Lehrer unter sich, so begehen der Vorgesetzte und Untergebene unzählige Misgriffe; ist ihm aber ein tüchtiger Schulmann untergeordnet, so gibt er sich diesem gegenüber die auffallendsten Blößen." —

Mehrere Regierungen, auf den Mangel einer tüchtigen pädagogischen Vorbildung der Geistlichen aufmerksam gemacht, suchten demselben auf verschiedne Weise abzuhelfen, so geschah es in Sachsen, Preußen, Meklenburg-Schwerin, Großherzogthum Hessen, Anhalt-Dessau. Zuerst richtete man seinen Blick auf die Universitäten. Hier sollten die Theologie Studierenden künftig nicht bloß Vorlesungen über Pädagogik hören,

1) Ib. 1071.
2) S. 14.

sondern wo möglich auch Gelegenheit haben, in Volksschulen Unterricht zu geben. Man verlangte auch wohl, daß sie nach vollendeten Universitätsstudien einige Zeit ein Schullehrerseminar besuchen, später aber, als Vikare, beim Schulunterricht aushelfen sollten.

Warum nun bisher wenig oder nichts geschehen ist in dieser wichtigen Angelegenheit, warum man so gar nicht daran dachte, daß sich der Theologie Studierende auf eine seiner heiligsten künftigen Berufspflichten — auf die Schulinspektion — vorbereiten müsse, dafür lassen sich unter Anderm diese Ursachen angeben. Es herrscht der Wahn: wer höhere Studien gemacht habe, der sei natürlich auch in den Elementarkenntnissen ganz zu Hause, man hielt sich für berechtigt, a majori ad minus zu schließen. Auch wähnte man: wer Lesen, Schreiben und Rechnen könne, der sei eben dadurch schon im Stande, Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen zu geben, und ahndete nicht, wie viele Schwierigkeiten in der Praxis entgegentreten. — In neuerer Zeit mußte diese Täuschung weichen, da man anfieng, die alten Lehrgegenstände nach neuen den Geistlichen meist ganz unbekannten Methoden zu lehren, auch viele neue Lehrgegenstände in die Volksschulen einführte, besonders Realien aller Art. Ganz abgesehen von der Güte und dem Zweck des Neuen, so kannten es die Geistlichen in der Regel nicht, während die Schullehrer sich in den Seminarien taliter qualiter damit befaßt hatten. Daher kam es, daß sich die Lehrer hierin nicht selten ihrem geistlichen studierten Inspektor überlegen fühlten, und eben deswegen meinten, fordern zu können: unter sachkundige Männer ihres Standes gestellt, von der Kirche aber emanzipiert zu werden. Sie seien, sagten die Lehrer, Jahre lang für ihren Beruf gebildet, die Geistlichen hätten sich dagegen meist gar nicht mit dem Unterrichts- und Erziehungswesen befaßt, es sei die größte Ungerechtigkeit, daß Sachverständige von Sachunverständigen beaufsichtigt werden sollten.

Die in der Pädagogik den Ton angebenden Schriftsteller, welche gewöhnlich dem Lehrstande angehörten, bestärkten ihre Amtsgenossen in der Ueberhebung über die geistlichen Schulinspektoren. Sie priesen die Schullehrer als den ersten, im steten Fortschritt begriffenen Stand, während sie bei jeder Gelegenheit die Geistlichkeit als „Männer des Rückschritts" bespöttelten.

Diesem Misverhältniß zwischen den geistlichen Inspektoren und den inspizirten Schullehrern ist nur dadurch zu steuern, daß sich, wie schon

erwähnt, die Theologie Studierenden ernstlich mit der Theorie und Praxis des Schulwesens befassen. Haben sie früher ihre pädagogische Aufgabe ganz ignoriert oder zu leicht genommen, so mögen sie dieselbe fortan doch nicht allzuschwer nehmen und wähnen: die neuen Lehrkünste seien gar schwer zu begreifen und zu üben. Viele dieser Künste dürften sie überdies nur deßhalb kennen lernen, um einzusehen, daß dieselben nichts taugen, aber sie müssen sie dennoch kennen, um gerüstet zu sein, gegen dieselben aufzutreten.[1] —

So haben wir ins Auge gefaßt: in wie fern der geistliche Stand die Schuld trägt, daß das Verhältnis zwischen Kirche und Schule nicht ist, wie es sein sollte. Es wäre aber sehr ungerecht, wollte man alle Geistliche anklagen und nicht anerkennen, daß viele unter ihnen das Schulinspektorat mit der größten Gewissenhaftigkeit verwalten, und durch diese Gewissenhaftigkeit und Amtstreue eine solche Einsicht in das Schulwesen erlangt haben, daß manche Lehrer viel von ihnen lernen könnten. Besonders gilt dieß von solchen Geistlichen, die selbst längere Zeit Lehrer waren — wenn auch nicht 10 Jahre lang, wie Luther wünschte. —

Die bei weitem größere Schuld an jener Entzweiung von Kirche und Schule trägt aber der Lehrstand. —

Verfolgen wir dessen Geschichte, so finden wir, daß die Volksschullehrer in früherer Zeit meist jämmerlich daran waren und ihr Amt zu denen gehörte, welche weder Ehre noch Brot brachten. Ausgediente Unterofficiere und Handwerker wurden Schullehrer. Ich selbst hospitierte einmal als Knabe noch bei einem Schneider, der mit untergeschlagenen

1) Nachdem ich diesen Aufsatz geschrieben, erhielt ich in Nr. 9 der Ev. K. Z. das Bedenken eines Geistlichen über die „künftige Stellung der Schule in Preußen." „Es wird sich, sagt der Verf., an den Volksschulen zeigen, welche Kirchen Leben haben, denn deren Geistliche werden die Prüfung für das Volksschulamt machen, fleißig in der Volksschule, und so in gesetzlicher Weise für die Kirche arbeiten. Wehe unserer evangelischen Kirche, wenn unsere Kandidaten meinen, das Volksschulwesen gienge sie nichts mehr an. Ja ich möchte unserer Kirche rathen, keinen als Pfarrer anzustellen, der nicht vorher in der Schule gearbeitet hätte. Wir Geistliche haben jetzt die Schule nicht mehr als Geistliche; aber wir Geistliche sollen nun als geschickte Leute in der Schule zu ihrer Aufsicht gelangen, und wenn uns das nicht gelingt, so ist es schlimm." Ich freute mich der großen Uebereinstimmung mit dem Verf. Es gilt auch den Pfarrern jetziger Zeit, wenn Luther schreibt: „Unser Amt ist nun ein ander Ding worden, es ist nun ernst und heilsam worden. Darum hat es nun viel mehr Mühe und Arbeit, Fahr und Anfechtungen, dazu wenig Lohn und Dank in der Welt. Christus aber will unser Lohn selbst sein, so wir treulich arbeiten."

Beinen auf dem Tisch saß, und zugleich nähte und Schule hielt. Zu allen möglichen Diensten ward der Schulmeister von der Gemeinde gemisbraucht, er mußte Boten- und Nachtwächterdienste thun, in einem niederschlesischen Dorfe war er Kuhhirt, und die Gemeindeweide war seine Schulstube. Noch in diesem Jahrhundert erhielten Schullehrer in Bayern den Kleinstationendienst beim Zoll- und Mautwesen, ebenso Unteraufschlägerdienste. Erst im Jahre 1819 ward ihnen das schimpflichste Amt abgenommen, ein Rescript besagt: sie sollten nicht mehr die Lottocollekten versehen, weil dieß nicht „ohne Nachtheil für die Schule und ohne Gefahr für die Sittlichkeit der Jugend" stattfinden könne. [1]

Doch kann man diese letztern Fälle mehr als Nachzügler der frühern Zeit betrachten. Der Wendepunkt für die Würdigung der Volksschullehrer fällt in das erste Dezennium dieses Jahrhunderts, in die Zeit, da Pestalozzi auf dem Gipfel seines Ruhmes stand. Unzählige Lehrer giengen damals, meist von deutschen Regierungen gesendet, nach Iferten. Wer dort in Pestalozzis Anstalt war, der wurde bei seiner Rückkehr ins Vaterland betrachtet, als hätte er durch eine Wallfahrt die Weihe empfangen, während die, welche nicht in Iferten waren, ihm nachgesetzt wurden. Wohlwollende Männer aus den höchsten Schulbehörden, so die Preußen Nicolovius und Süvern, bezeigten nicht nur dem Pestalozzi die höchste Verehrung, sondern dem ganzen Stande der Schullehrer, sie sprachen die Erwartung aus, durch diesen Stand werde für Deutschland eine neue Zeit herbeigeführt werden. In der drückenden schmählichen Gegenwart steigerten sich natürlich die Hoffnungen auf die Zukunft; auf diese verwies vor allen Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation.

In jene Zeit fällt auch die Stiftung von einer Menge Schullehrerseminare; die aus Iferten Zurückgekehrten wurden meist Direktoren oder Lehrer an denselben. Was auch damals für pädagogische Irrthümer und Misgriffe vorkamen, so wurden sie doch weit überwogen durch die frische Liebe und Thätigkeit der Lehrer wie der Lernenden. Das Turnwesen und der Befreiungskrieg, welchem viele Seminarlehrer und Seminaristen beiwohnten, förderten sehr. Die Schüler des Breslauer protestantischen Seminars aus jener Zeit können dieß bezeugen.

Was ist aber seitdem aus den Seminarien geworden! Wir können ganz von den Klagen der tüchtigsten Pfarrer über die, aus den Semi-

1) Döllinger l. c. 1282—1284.

narien hervorgegangenen Schullehrer absehen, sind diese Klagen auch noch so gerecht, so dürfte man sie doch der Parteilichkeit verdächtigen. Nein man braucht nur zu lesen, wie Glieder des Lehrstandes, ja selbst Seminar-Inspektoren diese Anstalten anklagen. Man lese die kleine Schrift des Seminarinspektors Jakobi in Schwabach „Ueber die Nothwendigkeit einer Umgestaltung der Schullehrerseminarien." Herr Jakobi hat hier eine Menge Urtheile über Seminarien zusammengestellt, Urtheile von Männern, die in der Lehrerwelt einen Namen haben, und als entschiedenes Resultat ausgesprochen: löset die Seminarien auf, die sich längst überlebt haben. Hier nur einige jener Aeußerungen.

Seminar-Direktor Curtmann[1] schreibt: „Man hat die Ueberladung der Seminarzöglinge mit Lehrstoff zum Nachtheil ihrer Gesundheit und ihrer geistigen Entwicklung angeklagt. Mit vollem Rechte. Man sollte noch lauter klagen. — Auch der schon oft berührte Dünkel ist zum guten Theile die Frucht jener Uebertreibung.

Glanzow sagt:[2] „Mit der Prätension, ihn (den Seminaristen) zu einem universell gebildeten Menschen zu erziehen, wird der Staat und das Volk auf die gröblichste Weise ganz eigentlich betrogen."

Ein Schulmann[3] schreibt: „Zum Unglück bringen viele von den jungen Leuten, eben weil sie so wenig verstehen und nichts gelernt haben, als unverdaute Brocken, noch eine große Portion Dünkel mit aus dem Seminar. Sie sind von ihrer Gelehrsamkeit und ihrem erleuchteten Verstand so verblendet und eingenommen, daß sie es für eine Art von Selbstentwürdigung halten, ihre älteren und erfahreneren Kollegen zu Rathe zu ziehen."

„Wir haben, sagt Gräfe,[4] noch fortwährend Gelegenheit, das äußerliche Wesen, die Eingebildetheit auf äußerliches Lehrgeschick, die hochmüthige Aufgeblasenheit gegen Gleichstehende, aber auch die geistige und sittliche Unselbständigkeit, die Charakterlosigkeit und die speichelleckerische Knechtsdemuth an sonst oft recht tüchtigen (?) Lehrern zu beobachten."

Ebenso sagt Münch,[5] früher selbst Seminardirektor, jetzt Pfarrer: „Man vernimmt mancherlei Klagen über Lehrer, die in Seminarien gebildet wurden. Ihre Anmaßung, ihr Dünkel, ihre Unlenksamkeit, ihr

1) Jakobi 9.
2) Jakobi 9. 3) Ib. 12.
4) Ib. 30. 5) Ib. 26.

eitles Besserwissenwollen, ihre seichte Aufgeklärtheit, ihre Unzufriedenheit mit ihrer beschränkten äußern Lage und der daraus hervorgehende Mismuth, der ihr Wirken sehr hindert, werden nicht selten so allgemein und laut gerügt, daß man diese Uebelstände als charakteristische Kennzeichen der Seminarbildung geltend zu machen sucht." —

Vorsätzlich habe ich diese Urtheile aus der Schrift des Herrn Seminarinspektors Jakobi mitgetheilt, wiewohl ich längst ganz übereinstimmende aus dem Munde trefflicher Geistlichen vernommen.

Liest und hört man aber solche Urtheile, so drängt sich uns die Frage auf: haben denn die Schullehrer ein Recht, Steine gegen die Pfarrer aufzuheben, und Petitionen über Petitionen gegen sie einzureichen?

Es versteht sich, daß es unter den Lehrern redliche, tüchtige Männer gibt, welche jene Vorwürfe nicht treffen; sie sind doppelt ehrenwerth, da sie charakterfest sich nicht durch das Geschrei so vieler Amtsgenossen irre machen lassen. —

Daß einzig die Seminare an all' dem Unheil Schuld seien, daß ihm gesteuert werde, sobald man nur jene Anstalten aufhebt, daran ist sehr zu zweifeln. —

Schon deshalb, weil sich klar noch andere Gründe des Unheils herausstellen. Ein solcher Grund ward schon oben berührt: es ist der böse Einfluß, welchen pädagogische Schriftsteller auf die Schullehrer ausüben, besonders durch die übertriebensten Schmeicheleien, mit welchen sie dieselben überschütten. Die Volkslehrer heißt es, sind der erste Stand im Volke, sie sind die Nationalbildner, denen durchaus nicht die Ehre widerfährt, welche sie verdienen. Darum ist Hebung des Lehrstandes und zugleich Hebung der Schulen auf alle Weise zu erstreben. — Sieht man näher hin, so besteht diese Hebung freilich ganz besonders in Ueberhebung, in eitelm Streben nach einem eiteln Ideal.

Ein Beispiel möge zeigen, daß dieser Vorwurf des Ueberhebens gerecht ist.

In den Rheinischen Blättern[1] steht ein Aufsatz Diesterwegs mit der Ueberschrift: „Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher." Was muthet Diesterweg nicht Alles dem armen Lehrer zu! „Er muß, sagt er, seine Kenntnisse erweitern, ein Naturforscher werden. — Er erforscht die Lage seines Wohnorts, die Bodenbeschaffen-

1) Juli—December 1842. Seite 219.

heit . . . . geographische Länge und Breite, mathematisch-physikalisches Klima" . . . . „Er erforscht die Flora seiner Gegend . . . . und legt eine vollständige Sammlung aller Species an." „Er erforscht das Innere der Erdoberfläche, auf der er wohnt und lebt, so weit sie zugänglich geworden . . . . . und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an." „Er erforscht das Leben der Thiere seiner Umgebung (die Fauna), er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugethiere und Vögel aus, und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merkwürdige. — Schindanger sind eine reiche Fundgrube" . . . . „Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend, entwirft Karten darüber, ganz spezielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren . . . er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz." „Er beobachtet die Witterung seines Wohnorts im Großen nach den Jahreszeiten, im Einzelnen nach ihren verschiedenen normalen oder abnormalen Zuständen." Thermometer- und Barometerbeobachtungen. „Er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden, er zieht nach Zeitabschnitten und Epochen die Resultate daraus." „Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen . . . in den verschiedenen Jahreszeiten, er entwirft Sternkarten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten."

„Die Leser werden schon sagen, (Diesterweg spricht) das sei zu viel verlangt, man wolle dem Lehrer Alles aufbürden. Darum füge ich das Weitere, was noch zu sagen wäre, nicht bei."

Der Lehrer, heißt es weiter, „soll sich zum Mittelpunkt des Wissens und der Bildung in seinem Kreise machen . . . . an Vielseitigkeit muß er sich von Keinem übertreffen lassen, ebensowenig an Klarheit und Anschaulichkeit des Wissens." . . . . . „Gelänge es, in den künftigen Landschullehrern Naturforscher zu erziehen und in ihnen erwachsen zu sehen (das Beste muß der Mensch immer aus sich selbst machen), so würde manches entdeckt werden, was bis jetzt gänzlich verborgen ist. Wohin ein Alexander von Humboldt nur kommen mag, — er macht Forschungen, bringt Neues, Unbekanntes an den Tag. Warum sollte dies denn nicht auch in kleinerem Maaßstabe von einem Lehrer geschehen können, der, was ihm an Ausdehnung seines Blickes (Extensität) abgeht, durch um so genauere, wiederholte Beobachtung (intensiv) ersetzen kann?" —

Difficile est satyram non scribere. Wollte ein höchst begabter von

jeder Amtspflicht freie Mann alle seine Zeit den von Diesterweg gestellten wissenschaftlichen Aufgaben widmen, er wäre nicht im Stande ihnen allen zu genügen. Und diesen Aufgaben sollen Schullehrer gewachsen sein, bei einem schweren Beruf, der ihre Kraft und Zeit so sehr in Anspruch nimmt? Von den vielen großen Sammlungen in dem kleinen, meist sehr engen Schulhause, von der Art, wie Humboldt mit den Schullehrern zusammengestellt ist, wollen wir schweigen, eins aber dürfen wir nicht vergessen, daß ja die Naturforschung nur ein Theil der Schullehrerstudien ist; Sprache, Geschichte, Musik, Zeichnen und was sonst noch, machen gleiche Ansprüche an die beklagenswerthen Universalisten. Würde es in dieser Weise Ernst, so dürfte ein ehrlicher Lehrer in der Verzweiflung lieber wieder dann und wann zur Erholung Botendienste übernehmen, die er gut besorgen könnte, als daß er bei jenen Studien unaufhörlich das peinliche Gefühl hätte: er pfusche nur und diese Pfuscherei halte ihn noch dazu vom gewissenhaften Versehen seines Amtes ab. —

Das Angeführte wird die eitle Grenzenlosigkeit der wissenschaftlichen Bestrebungen des Lehrstands charakterisieren, sie stammt aus der Verkennung seines Berufs und seiner Kräfte. Würde es den Lehrern recht klar, was ihr Beruf wesentlich verlange, und strebten sie, dies gewissenhaft und als Meister zu üben, so würde von selbst so vieles Ueberflüssige und Verkehrte wegfallen, womit sie sich vergeblich und unbefriedigt abmühen. Möchten vorzüglich Seminarinspektoren und Alle, denen die Bildung der Lehrer obliegt, jenen Beruf klar begriffen haben!

Goethe sagt: „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister," — wir fügen hinzu: auch der rechte Schulmeister. Dagegen sagt der sehr beschränkte Wagner zu Faust:

Zwar weiß ich viel, doch möcht ich Alles wissen;

er hat keine Ahndung von seiner Beschränktheit und ist eben deshalb am fernsten von der Beschränkung, in welcher sich der Meister zeigt.

Nicht gegen den Lehrerstand, nur gegen die maaß- und trostlose Ueberhebung desselben sei dies gesagt. Hat der Lehrer Mühe und Arbeit genug, wenn er das thut, was wirklich seines Amtes ist, so möge er sich doch nicht aus Eitelkeit noch unnütze drückende Lasten dazu aufladen. Nicht den Eiteln, sondern den Demüthigen, die mühselig und beladen sind, ist Erquickung verheißen. Mögen die Lehrer nicht auf das verkehrte, see-

lenverderbliche Lob hören, welches ihnen von so Vielen gespendet wird. Dagegen stimmen wir von ganzem Herzen in Luthers Preis des Lehramts. „Einem fleißigen, frommen Schulmeister, sagt er in einer Predigt, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen, und mit keinem Gelde bezahlen. Und ich, wenn ich vom Predigtamt ablassen könnte oder müßte, und von andern Sachen, so wollte ich kein Amt, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk, nächst dem Predigtamt, das allernützlichste, größte und beste ist.“

Kehren die Lehrer von ihren traurigen Irrwegen zurück, befleißigen sich die Geistlichen einer tüchtigen pädagogischen Bildung, so ist vorauszusehen, daß sich die Verbindung zwischen Kirche und Schule nicht lösen, vielmehr befestigen werde. Mögen die Geistlichen in Geduld ausharren! Die Kinder gehören zu ihren Gemeindegliedern, für die sie einst Rechenschaft geben sollen. Miethlinge fliehen, gute Hirten dürfen aber nie vergessen, daß ihr Oberhirte zu Petrus nicht bloß sagte: weide meine Schafe, sondern auch: weide meine Lämmer. —

II.

Unterricht.

Religionsunterricht.

DEn Eltern liegt die heilige Pflege des Samenkorns der Wiedergeburt ob. Die Mutter bete[1] für das Kind und lehre es, so früh als möglich, selbst beten, damit ihm dieß zweite Natur werde. Es ward schon bemerkt, daß selten ein Mann mit so vollem Vertrauen erhört zu werden bete, als ein frommes Kind in seiner zweifellosen Einfalt. Unsere alten Morgen- und Abendlieder enthalten Verse, welche ganz geeignet sind von den Kindern gebetet zu werden.[2] An den Betvers mag das Kind freies Beten, Fürbitten ꝛc. anschließen; man nehme ja keinen Anstoß, wenn hierbei Seltsames, ja Komisches mitunter läuft, nämlich, was uns Erwachsenen komisch erscheint, dem Kinde aber heiliger Ernst ist. — Die Mutter muß auch die Kinder zuerst mit der Bibel bekannt machen. Eine gute Bilderbibel veranschaulicht ihre Erzählungen.

Unter den alten Bilderbibeln ist die, in wiederholten Auflagen erschienene, des Christoph Weigel zu empfehlen.[3] Nicht als hätte sie einen besondern Kunstwerth; die Ausführung ist vielmehr sehr mittelmäßig, aber trotz des technischen Ungeschicks hat der Künstler doch eine lebendige Phantasie gehabt und daher Bilder gegeben, welche die Phantasie der Kinder erregen. Im Jahre 1850 erschien bei Cotta: „Die Bibel.... mit Holzschnitten nach Zeichnungen der ersten Künstler Deutschlands.“ Unter diesen Künstlern ist der treffliche Schnorr, von ihm sind 37 Ori-

1) Augustin sagt von seiner trefflichen Mutter, der Monica: „deine Magd, welche mich unter ihrem Herzen getragen, um in das zeitliche, im Herzen aber, um für das ewige Leben geboren zu werden.“ Conff. 9, 8. auch 9, 9.

2) Vgl. „Geistliche Lieder. Fünfte Auflage. Stuttgart bei S. G. Liesching 1855“. Morgengebete für Kinder bieten No. 165. 166. 169. 170. Abendgebete No. 173—179.

3) Ich besitze zwei Ausgaben. Die eine, ohne Jahreszahl hat den Titel: Sacra Scriptura loquens in Imaginibus ... von Christoph Weigel, Kunsthändler in Nürnberg.“ Mit Text. Die zweite ohne Text heißt: „Biblia ectypa. Bildnußen aus h. Schrifft deß Alt und Neuen Testaments von Christoph Weigel, Kupferstecher in Augsburg. 1695.“

ginalzeichnungen. Er begann später (1852) die Herausgabe einer Bibel in Bildern,[1] denen er „Betrachtungen über den Beruf und die Mittel der bildenden Künste Antheil zu nehmen an der Erziehung und Bildung des Menschen" vorausschickte. Es sind diese tiefsinnigen Betrachtungen Resultate aus dem Leben, dem Sinnen und Schaffen eines frommen, hochbegabten Künstlers.

Den genannten zwei ausgezeichneten Werken schließt sich ein drittes in seiner Art vortreffliches an, nämlich: „Die Bibel .... mit 327 Holzschnitten, welche der Berliner Evangelische Büchervereín 1855 herausgab. Die Holzschnitte sind nach Bildern alter Meister, nach Dürer, Georg Pens u. a.[2]

Aeltere Geschwister zeigen die Bilder gern den jüngern und erzählen ihnen den Inhalt. Dadurch werden jene wie diese schon früh bibelfest, das ist für Mädchen wie für Knaben höchst wichtig. Daß die Mutter ganz kleinen Kindern die biblischen Geschichten noch nicht wörtlich aus der Bibel mittheilen, sondern frei erzählen solle, wurde schon bemerkt; für diese, welche Milchspeise verlangen, ist der Stil der Bibel zu fremdartig.

Hat das Kind aber lesen gelernt, soll es lesend mit der heiligen Schrift bekannt werden, dann gehe man doch ja an die Quelle, und nehme nicht sogenannte biblische Erzählungen, entschieden auch nicht die von Hebel. Nun ist es Zeit die Kinder an den heiligen Stil der Bibel, welcher von rhetorischer Buhlerei nichts weiß, so zu gewöhnen, daß ihr Geschmack von früh auf die göttliche Originalität jenes Stils lieb gewinne und empfindlich werde für dessen scharfe Verschiedenheit vom Stil aller Werke menschlicher Redekunst. —

Soll nun die ganze Bibel von den Kindern gelesen werden? Anfangs gewis nicht. Allein was soll man auslassen, was kann etwa wegfallen, ohne daß der Zusammenhang leidet und unklar wird? Am besten ist es hierbei Büchern zu folgen, deren Verfasser bei der größten Pietät gegen die Bibel, einen so viel möglich wörtlichen Auszug aus derselben für Anfänger geben. Vor allen dürfte Zahns „Biblische Geschichte" empfohlen werden.[3]

1) Der Verleger ist Georg Wigand in Leipzig; bis jetzt erschienen 80 Bilder, zu denen Professor Bruno Lindner Auslegungen schrieb.

2) Ungebunden kostet diese Bibel nur 1 Thlr. 20 Sgr., in Halbfranzband 2 Thlr.

3) „Biblische Geschichte von F. L. Zahn. Mit einem Vorworte von Tholuck. Dresden. 1831." Die in manchen Familien herrschende Gewohnheit beim Haus-

Man hüte sich auch, daß man nicht solche biblische Bücher als unpassend für Kinder ansehe, welche diese vielleicht vorzugsweise lieben und in aller Einfalt wohl besser als manche Erwachsene auffassen. Unter den Propheten lieben sie z. B. vorzüglich den Daniel, seine Gesichte und die Erzählungen von den drei Männern im feurigen Ofen, von der Löwengrube. Man sage doch nicht: die Kinder verstehn den Propheten nicht, man sehe nicht Commentare für den einzigen Maßstab des Verständnisses der Bibel an. Eine andere Auffassung hat das Kind, eine andere der Mann; wie auch der Künstler eine andere hat als der gelehrte Exeget. Palästrina und Händel dürften das 53. Kapitel des Jesaias doch besser verstanden haben als Gesenius.

Eine alte Frage ist es: wie man es beim Unterricht mit jenen Erzählungen zu halten habe, in welchen Geschlechtsverhältnisse ohne Feigenblatt dargestellt werden. Abgesehen vom mosaischen Recht, das überhaupt nicht gelesen wird,[1] dürften nur sehr wenige Erzählungen auszulassen sein.[2] — Will man beim gemeinsamen Lesen etwas auslassen, so richte man es ja so ein, daß die Kinder nicht doppelt aufmerksam auf das Ausgelassene werden und es für sich lesen. Lernen doch Knaben durch verschnittene Ausgaben des Horaz am leichtesten obscöne Oden, Epoden 2c. in vollständigen Exemplaren herausfinden! —

Vor Allem ist dieß festzuhalten, daß nicht sowohl der Gegenstand einer Erzählung an sich verführerisch ist, sondern der unreine Sinn des Erzählers den Leser ansteckt und vergiftet. Eben in jenen wenigen an sich unreinen biblischen Geschichten tritt uns die herbe, göttliche, strenge Reinheit der durch und durch heiligen Schrift entgegen. Sollen wir es Zufall nennen, daß unmittelbar auf die Erzählung von Juda's gräulicher Blutschande die von Josephs Keuschheit in der Furcht Gottes folgt? — Davids Ehebruch bringt den Fluch über sein Haus und zieht die Blutschande Amnons und Absalons nach sich. Das ganz Thierische von

gottesdienst die Bibel von der Genesis bis zur Apokalypse zu lesen, ohne ein Kapitel auszulassen, ist entschieden nicht zu billigen. Man denke z. B. an die meisten jüdischen Gesetze im Pentateuch, an die geographischen Kapitel im Josua, die Geschlechtsregister im ersten Buch der Chronik u. a.

1) Seltene Ausnahmen, wie z. B. 3 Mos. 19, 1—18.

2) Etwa 1 Mos. 19, 30—38. 34. 38. 2 Sam. 13. Lots Töchter, Dina, Juda und Thamar und Amnon.

Amnons Sünde wird mit wenigen Worten von furchtbarer Wahrheit charakterisirt. (2 Sam. 13, 15.)

Wahrlich „Gott ist nicht ein Versucher zum Bösen", sondern der treueste Warner; man gebe der Jugend früher oder später getrost die Bibel in die Hand. — Aber Aeltere, die mit demütigem Ernst in den Schriftsinn eingedrungen — Vater, Mutter, Prediger, Lehrer — sie müssen die Jugend beim Bibellesen berathen, besonders wenn ihr solche Stellen dunkel sind, an denen sie irre werden könnte.[1] —

Es frägt sich auch: in welcher Folge die Bibel gelesen werden solle? In der Folge wie sie vor uns liegt, so daß man mit der Genesis beginnt und erst spät zum neuen Testament kommt? Ich glaube nicht. Die Kinder müssen zuerst aus den Evangelien Christum kennen lernen, von ihm handeln Moses und die Propheten. — Hat man nun mit ihnen etwa die 2 ersten Kapitel des Lucas und den Matthäus gelesen, so lasse man hierauf die Genesis und die übrigen historischen Bücher abwechselnd mit Psalmen und ausgewählten Stücken aus den Propheten folgen. Das alte Testament weist sie auf die Zukunft Christi hin; es ist ja Eine große Weissagung auf den Erlöser, sei es eine thatsächliche, typische in Personen und Gottesdienst, sei es im Wort der Propheten. — Wer die Bibel von Jugend auf mit schlichtem Sinne fleißig gelesen, der wird nicht thöricht sagen: was soll uns das alte Testament? wir halten uns einzig an das neue. —

Wo der Zusammenhang klar ist, verbinde man Weissagung und Historie. Besonders bei wiederholtem Lesen der Bibel, da man das prophetische Wort mit den Evangelien zusammenstellt, z. B. Jes. 9. 53. mit den Weihnachts- und Passionsevangelien. —

Früher oder später muß der Christ einen Ueberblick der ganzen Bibel erhalten, von der Genesis bis zur Apokalypse, von der Schöpfung bis zu den letzten Dingen. Gott ist das A, das ist der wesentliche Inhalt des ersten Kapitels der Bibel, Gott ist das A und O, der Anfang und das Ende, der da ist, und der da war, und der da kommt, der

1) Welch heillose Misauslegungen der Bibel sind nicht beim Volke im Schwange, das selbst seine Sünden mit Schriftstellen beschönigt. Nimmermehr kann daher die Bibelverbreitung den Predigerstand überflüssig machen; das Volk bedarf gründlicher, frommer Ausleger der heiligen Schrift, besonders in unserer Zeit, da freche Ausleger es auf alle Weise irre zu leiten trachten. —

Allbeherrscher (παντοκράτωρ), das ist die oft wiederholte Hauptlehre des letzten biblischen Buches, der Offenbarung Johannis, und diese Lehren sind zuletzt das Fundament all unsres Glaubens und Hoffens. —

So erscheint die Bibel als eine Welthistorie vom Anfang bis zum Ende der Zeiten, von der ersten Schöpfung bis zur künftigen Erneuung der Welt, deren Wiedergeburt mit Christi Erscheinung beginnt. —

Mit dem Bibellesen kann schon sehr früh das Auswendiglernen des kleinen lutherischen Katechismus verbunden werden. Wie dieser Katechismus zu gebrauchen sei, darüber hat Luther selbst in der Vorrede zu demselben die trefflichste Anweisung gegeben.[1]

Mehrere in der nachfolgenden Zeit herausgekommene Katechismen sind Erweiterungen, Erklärungen des kleinen lutherischen, auch Sammlungen betreffender biblischer Beweisstellen. Einige sind nur für die Lehrer brauchbar, wie der große lutherische, andere, wie der spenersche Katechismus sind für Lehrer und ältere Schüler zugleich bestimmt. Unter den reformirten Katechismen nimmt der Heidelberger den ersten Platz ein. Ein berühmter Gelehrter sagte von ihm: das Kinder-Buch, welches anfängt: „was ist dein einiger Trost im Leben und Sterben?" macht Männern zu schaffen. —

Der Katechismus ist eine mit der Moral innig verbundene Dogmatik der Kinder und Laien, in Frage und Antwort eingekleidet. Nicht das Kind antwortet aus sich heraus, sondern Gottes Wort antwortet als Vormund des unwissenden und unmündigen Kindes. Die Antworten sind biblische Sprüche oder auf solche gegründet.[2]

Wesentlich, im Princip, ist dem Katechisiren das Sokratisiren rationalistischer Lehrer entgegengesetzt, welches vermeintlich angeborene, natürliche Religionsbegriffe aus dem Kinde herausfragen will. So versucht man z. B. durch den Causalnexus, zu Gott, als zur höchsten und letzten Ursach empor zu führen.[3] — Wie anders war Jehovahs Lehrmethode auf dem Sinai, da aus dem von heiligem Schrecken ergriffenen

1) Der kleine luth. Katechismus zeichnet sich unter allen Symbolen der lutherischen Kirche dadurch aus, daß er ganz positiv — ohne alle Polemik und Negation — dann: daß er für alle Glieder der Kirche, für Alte und Junge, Gebildete und Ungebildete ꝛc. ist

2) Im englischen Katechismus von Worthington sind alle Antworten wörtlich aus der Bibel entnommen.

3) Vgl. Geschichte der Pädagogik 2, 303 und Th. 1, 219 und 220 Anm. 1.

Israel die zehn Gebote nicht herausſokratisiert, sondern ihm dieselben ins Herz gedonnert wurden, so daß der gewaltige Eindruck jener Gesetzgebung über 3000 Jahre auf die spätesten Nachkommen sich fortgepflanzt hat. —

Dem Bibellesen und dem Katechismus schließe sich das Auswendiglernen geistlicher Lieder an. Mit der Erzählung von Christi Geburt verbinde man z. B. Luthers Weihnachtslieder: „Vom Himmel hoch“ und „Gelobet seist du Jesu Christ“; mit der Leidensgeschichte das Passionslied: „O Haupt voll Blut und Wunden.“ Am besten lernen die Kinder singend die Lieder; durch die Melodie belebt, prägen sich dieselben lebendig und unauslöschlich ein.

Ich ziele hiermit nicht einzig auf den Gesangunterricht in Schulen, vielmehr wünsche ich mit Herder herzlich „die alten Zeiten und der alte Geist“ möchten „in Häuser und Kirchen“ zurückkehren, „da man noch an den alten Gesängen mit Andacht und ganzem Herzen hieng, da ein Hausvater keinen Tag gelebt hatte, den er nicht im schönen singenden Kreise der Seinen anfieng und schloß. Gott bringe die herzlichen, fröhlichen und gemeinschaftlich lobsingenden Zeiten wieder.“ —

Aber noch schwelgt der Gesang in vielen frommen Familien. Möchten die Kinder dann mehr durch andächtiges Vorsprechen der Mutter und durch Zusammensprechen mit ihr die Lieder auswendig lernen, als für sich lesend.

In neuerer Zeit hat man dem Auswendiglernen von vielen Seiten her den Krieg erklärt, und, wie die Geschichte der Pädagogik lehrt, das Gedächtnis als eine niedere, den Verstand als die höchste Geistesgabe betrachtet. Man sprach mit größter Verachtung von „Gedächtniskram“, und behauptete: Kinder sollten nichts auswendig lernen, was sie nicht vorher verständig begriffen hätten. — Wäre dieß wahr, so dürften sie freilich weder den kleinen lutherischen Katechismus noch Bibelsprüche und geistliche Lieder auswendig lernen. Wir haben es hier großentheils mit Geheimnissen des Glaubens zu thun, welche der Verstand des längsten Menschenlebens nicht ergründet; mit einem Baum, dessen Wurzeln und Krone in die unergründlichen Tiefen und Höhen der Ewigkeit reichen. Aber eben diese Geheimnisse sind unser Trost und unsere Hoffnung im Leben und Sterben.

Es ist eine eben so gütige als weise Einrichtung unsres treuen

Gottes, daß er uns im Gedächtnis eine geistige Vorrathskammer verlieh, in welcher wir Samenkörner für die Zukunft aufbewahren können. Der Unkundige hält diese Samenkörner für todt, nicht so der, welcher weiß, daß sich zur rechten Zeit plötzlich ihre energische Lebenskraft keimend und treibend entwickelt. Der Knabe lernte den Spruch: rufe mich an in der Noth, so will ich dich erretten und du sollst mich preisen. Er wußte in seinen jungen Jahren von keiner Noth, so verstand er auch den Spruch nicht. Wenn aber im Mannesalter eine Zeit unabsehbarer, überwältigender Noth hereinbricht, da tritt ihm plötzlich, wie ein hülfreicher Engel des Friedens und Trostes jener Spruch vor die Seele, er versteht ihn, ja mehr als das. — Lernen Kinder den Vers auswendig: wenn ich einmal soll scheiden, so scheide nicht von mir — so verstehn sie ihn nicht, der Todesgedanke liegt ihnen fern. Aber Greise beteten in der Todesstunde denselben Vers, welchen sie als Kinder gelernt; da verstanden sie ihn und mehr als das. [1]

In den sieben fetten Jahren sammelte Joseph für die sieben magern Jahre; wenn die Zeit eintritt, da es Noth thut, ists zu spät zum Sammeln. —

Sprüche, Lieder nannte ich Samenkörner. Ich meinte einzig die alten, aus der Kraft des göttlichen Worts entsprossenen Lieder. Einzig diese lasse man auswendig lernen. Bekanntlich hat man in unsern neuen Gesangbüchern jenen alten gewaltigen Liedern den lebendigen Keim ausgeschnitten, mit solchen tauben todten Samenkörnern behellige man ja nicht das Gedächtnis der Kinder. [2]

1) Christus sagte den Jüngern vieles, was sie, indem sie es hörten, nicht verstanden; er sagte ihnen Ein und Dasselbe wiederholt, wie besonders aus einer Vergleichung des Matthäus und Lucas hervorzugehen scheint, um es ihrem Gedächtniß für ein späteres Verständniß einzuprägen. „Solches habe ich zu euch geredet, spricht er zu den Jüngern, auf daß, wenn die Zeit kommen wird, daß ihr daran gedenket, daß ich es euch gesagt habe. (Joh. 16, 4.) Und Johannis 14, 25. 26: Solches habe ich zu euch geredet, weil ich bei euch gewesen bin. Aber der Tröster der h. Geist . . . wird es euch alles lehren, und euch erinnern alles deß, das ich euch gesagt habe."

2) Wie wichtig ist es, daß der Geistliche viele alte Lieder auswendig wisse! Nicht bloß zur Einschaltung in Predigten, sondern um dieselben bei der Seelsorge, ohne erst ein Gesangbuch hervorzuholen, zu rechter Zeit ans Herz zu legen. Prediger bedauerten sehr, hierin in ihrer Jugend vernachläßigt worden zu sein. Junge Theologen mögen täglich einen Vers lernen, so beträgt es im Jahre 365 Verse, etwa 30 bis 40 Lieder — das ist schon ein großer Schatz.

Soll denn aber die Bibel, sollen Lieder gar nicht erklärt, dem Verstande des Kindes aufgeschlossen werden? Man erinnere sich doch so vieler Misverständnisse biblischer Stellen, welche vom Lehrer durch einige erklärende Worte ganz leicht zu heben gewesen wären.

Darauf die Antwort: man erkläre das Erklärbare, lege aber die Hand auf den Mund bei unerklärbaren Mysterien des Glaubens.

Aus einer Vermengung des Begreiflichen und Unbegreiflichen, des Schauens und des Glaubens entspringt Irrthum und Streit. Nur Beschränkte trauen sich unbeschränkte Einsicht zu, wollen nichts glauben, überall schauen und begreifen,[1] den Kindern alles durchaus begreiflich machen, und ergehen sich in leerem erklärendem Geschwätz über Mysterien, die ein ernstes, demütiges Schweigen verlangen. „Ich habe viel von Schwätzern gelitten, schreibt Augustinus, welche sich unterfiengen mir dieß zu lehren, was sie aber sagten war nichts.“[2]

Jedenfalls ist es besser beim Lesen der heiligen Schrift zu wenig als zu viel zu erklären, damit der göttliche Text nicht von menschlichen Noten überschüttet und verdunkelt, das nicht breit getreten werde, was in energischer Kürze klar und eindringlich gesagt ist. Die Samenkörner des göttlichen Wortes mahle man nicht zu Mehl. —

Poetische Gewalt entkräfte man nicht durch prosaische Auslegung. Das „nähme ich Flügel der Morgenröthe und bliebe am äußersten Meere, so würde mich doch deine Hand daselbst führen und deine Rechte mich leiten,“ das klingt anders und ergreift anders, als eine abstracte, ungenügende Exposition der Allgegenwart Gottes. —

Reale Erklärungen sind nothwendig, sie müssen aber das Maß des Nothwendigen nicht überschreiten, sich nicht in gelehrte Feinheiten verlieren. Geographie, Chronologie, Archäologie sollen zum Verständnis der heil. Schrift dienen, nicht aber als selbstständige Herrinnen auftreten

1) Das tiefsinnige Wort: credo ut intelligam ist neuerdings flach rationalistisch in: intelligo ut credam verkehrt worden. Intellige, ut credas, verbum *meum;* crede, ut intelligas, verbum *Dei*, sagt Augustinus.

2) Multos loquaces passus sum conantes ea me docere, et dicentes nihil An einer andern Stelle sagt Augustinus von denen die Gott zu begreifen trachten: ament non inveniendo invenire potius, quam inveniendo non invenire Te. Im ersten Falle würden sie Selbsterkenntnis und Demut, im zweiten Selbsttäuschung und Hochmuth davon tragen, im ersten daher Wahrheit, ja den, der die Wahrheit ist, finden, im letzten ihn verfehlen. —

wollen.[1] Eine Karte und Geographie von Palästina wird beim Lesen des Buches Josua nützen, aber man behandle dieß Buch selbst nicht als ein geographisches Compendium.

Nutzanwendungen müssen ungezwungen aus dem Texte hervorgehen, ja nicht mit den Haaren herbeigezogen werden, auch nicht in lange Predigten ausarten; der Lehrer gebe sie vielmehr in Ton und Weise des Gesprächs. Wer seine Schüler kennt und herzlich liebt, der wird finden, daß ihm die Bibel, auch in den historischen Büchern viel mehr Gelegenheiten zu Nutzanwendungen bietet, als ihm beim einsamen Lesen je eingefallen wären. Ich las z. B. die Erzählung von Eliesers Benehmen, da er für seinen Herrn um Rebecca warb, mit Mädchen, von denen ich wußte, daß sie späterhin Dienstboten würden. Wie natürlich erschien es mir, diesen Kindern den Elieser als Beispiel eines zuverlässigen Dieners hinzustellen, welcher mit treuer Gewissenhaftigkeit den Auftrag seines Herrn ausrichtet und Alles von sich weist, was dem in den Weg tritt.

Wir besitzen gegenwärtig viele Bibeln mit Auslegungen, orthodoxe und heterodoxe. Ob sie jenen oder diesen beizuzählen seien, das hängt, wenn man genau hinsieht, nicht bloß vom Inhalt, sondern auch von der Form ab. Wir haben Erklärungen, welche in der Lehre richtig sind und dennoch durch die breite, übernüchterne, grundprosaische Art des Auslegens, wie rationalistische, ganz deprimierend auf die Jugend wirken. Wenn man sie liest, so sollte man glauben, Gottes Wort sei nur gegeben, um an demselben die sogenannten Verstandesübungen anzustellen.[2]

Die ganze neuere Richtung der Pädagogik, welche sie besonders durch Rousseau, Basedow und selbst durch Pestalozzi und seine Schule genommen, ist unter andern dadurch charakterisiert, daß sie die lebendigste Kraft der Jugend, eine gefühlvolle Phantasie, nicht allein vernachlässigt, sondern durch heillose Künste zerstört. Diese schöpferische Kraft der reflectionslosen Einfalt und der religiöse Segen, welcher aus dieser Einfalt quillt, ist den trocknen Pädagogen verborgen, welche durch unverständige, der geistigen Reife vorgreifende Verstandestortur die Kinder zum

1) Empfehlenswerth ist der „Leitfaden beim Unterrichte in der biblischen Geschichte und in der Bibelkunde verfaßt von W. Bernhardi, Prediger und Oberlehrer am Königl. Kadettenhause. Potsdam 1842."

2) Ich beziehe mich auf das oben über das Erklären Gesagte.

vielgerühmten Bewußtsein und zum Begreifen von Allem und Jedem aufschrauben möchten.[1]

Ein Kind, dessen Phantasie noch frisch und lebendig, liest es ungestört die heil. Schrift, so treten ihm die Gestalten und Begebenheiten vor die Seele, es erlebt alles mit, als wäre es dabei gegenwärtig. Es macht z. B. die Leidensgeschichte des Herrn, die Erzählung von seiner Auferstehung und Himmelfahrt den tiefsten Eindruck auf ein solches Kind und schafft in ihm einen festen historischen Glauben. — Für phantasielose Leser — und zu solchen verbildet zuletzt ein verkehrter, langweilender Unterricht selbst die frischesten Kinder — für solche impotente, abgenutzte Leser sind Abraham, Isaak, Jakob Namen, nichts als Namen; für solche sind die Erzählungen leere Worte, ohne alle Kraft ihnen die Begebenheiten zu vergegenwärtigen. Alles Concrete wird ihnen höchstens zu einem gespenstischen, wesenlosen Abstracten; hier liegt der Grund, warum man in unserer Zeit so viel Klagen über Mangel an historischem Glauben hört. Ein in Schulen abgelangweiltes Geschlecht, wird, wie sich nur die Gelegenheit ergibt, leicht von dem bloß moralisierenden Rationalisten verführt, oder von dem, alle geschichtliche Wahrheit vernichtenden Mythifizirer. — Die von Lehrern unverdorbenen und ungeschwächten Kinder werden die Bibel nach Art der alten, schlichten, frommen Maler lesen und innerlich schauen, was der Maler auch äußerlich darstellt. Daher die große sympathetische Freude der Kinder an biblischen Bildern, welche rohe Puritaner, moderne Bilderstürmer verwerfen und verachten.[2] —

1) Vorzüglich wirkt in dieser Hinsicht auch der gegenwärtig herrschende Unterricht im Deutschen höchst verderblich.

2) Wie anders Luther! „Auch daß ich nicht der Meinung bin, sagt er, daß durchs Evangelium sollten alle Künste zu Boden geschlagen werden und vergehen, wie etliche Abergeistliche fürgeben, sondern ich wollte alle Künste gern sehen im Dienste des, der sie gegeben und erschaffen hat.“ Vortrefflich spricht Schnorr in seinen (S. 30 genannten) „Betrachtungen“ über das Wesen der Kunst und ihre Wirkung auf Kinder. „Die Kunst, sagt er, ist ein bildliches Denken, sie spricht indem sie gestaltet. Sie ist eine Sprache, die nebst der Musik eine Eigenschaft besitzt, welche sie vor allen andern Sprachen auszeichnet. Sie bedarf keiner Verdollmetschung, sie ist eine Weltsprache, eine Universalsprache, allen zugänglich die Augen haben. Sie ist eine Sprache, welche dem, der sie versteht, Mittheilungen macht, die in keiner andern Sprache gemacht werden können, welche Worte auszudrücken nicht vermögen; ja ihre eigenste Wirksamkeit beginnt da, wo andere Sprachen verstummen müssen. — Am deutlichsten erkennen wir die Anlage zum Verständnis der Kunst am Kinde. Dieses versteht die

Wir können nicht sorgfältig genug alles vermeiden, was im mindesten jenes einfältige, bildliche Auffassen der heil. Schrift stören, oder gar die Fähigkeit dazu zerstören kann. Solch Stören und Zerstören wird aber vorzugsweise durch ein unaufhörliches, flach prosaisches Hineinreden und Hineinfragen überweiser Lehrer angerichtet, welches den Kindern Muße und Stille, alle ruhige Hingebung raubt, die zum Aneignen der heil. Schrift nöthig. —

Der Confirmationsunterricht muß durch Bibellesen, Katechismus und geistliche Lieder so vorbereitet und eingeleitet sein, daß er fast nur als ein kurzes, bündiges Wiederholen und Zusammenfassen der christlichen Lehre erscheint. Er zeigt rückwärts auf die Taufe, vorwärts auf die bevorstehende Theilnahme am Abendmahl und den damit verknüpften Eintritt in die Gemeinschaft der christlichen Kirche. — Daß ein solcher Unterricht der kirchlichen Lehre gemäß sein müsse, braucht nicht besonders bemerkt zu werden, es liegt im Begriff desselben. Der Geistliche gibt den Unterricht als Diener der Kirche.[1]

Welcher Art soll der Religionsunterricht bereits confirmirter Gymnasiasten sein? Diese Frage beantworte ich durch Hinweisung auf zwei kleine treffliche Lehrbücher des Herrn Professor Thomasius.[2] In dem ersten, für die mittleren Klassen bestimmten, wird das Reich Gottes im alten und neuen Bunde nach der, in der heiligen Schrift gegebenen

Sprache derselben in seinem rein natürlichen Zustande besser, als so viele, die zwar herangewachsen, aber, wenigstens nach dieser Seite hin, nicht gebildet sind. Das Kind betrachtet seine Bilder ohne jene Mäkeleien, durch die der trocken gewordene Verstandesmensch sich selbst die Freude daran verkümmert. Die Bilder sind ihm Gedanken, die sich ihm verständlich mittheilen, die es zur Theilnahme anregen und es beleben. Die Wirkung der Kunst auf das Kind ist eine unermeßliche und beginnt ihre erziehende Kraft zu üben, ehe Mittheilungen durch Vermittlung einer andern Sprache auch nur möglich sind.“ —

1) Die falsche Freiheitssucht vieler Geistlichen mag das nicht hören, ihnen ist Luthers:

der wählet dies, der Andere das

ganz genehm. Gienge es nach ihnen, so würden die Kinder ihren infallibeln Einfällen und ganz absonderlichen Auslegungen Preis gegeben. Und welche Einfälle und Auslegungen sind nicht in unserer Zeit aufgetaucht!

2) „Grundlinien zum Religionsunterricht in den mittleren Klassen gelehrter Schulen von Dr. G. Thomasius, ord. Prof. der Theol. in Erlangen. Nürnberg 1842.“ „Grundlinien zum Religionsunterricht an den obern Klassen gelehrter Schulen. Zweite Auflage. Nürnberg 1845.“

Entwicklungsgeschichte, kurz und treffend charakterisiert. Die Schüler erhalten den Ueberblick der ganzen Bibel von der Genesis bis zur Apokalypse.[1] — Ueber das zweite Lehrbuch bemerkt der Herr Verfasser: es schließe sich an den Entwicklungsgang der Offenbarung an. [2]„Ich gehe beim Unterricht, sagt er, in den obern Klassen darauf aus, die Religion, zwar nicht ausschließlich, doch vorzugsweise von Seiten des Denkens, der Jugend nahe zu bringen. Nicht, als ob ich der verkehrten Meinung wäre, als könne das Geheimnis des Reiches Gottes gleichsam von außen her begriffen und andemonstriert werden — von einer solchen Ansicht ist niemand entfernter als ich — aber es gibt eine Erkenntnis der geoffenbarten Wahrheit, ein aus dem Glauben geborenes Verständnis des Christenthums, auf welches selbst die Apostel des Herrn allen Ernstes dringen, und zu solchem Verständnis hinzuführen halte ich für eine der wesentlichsten Aufgaben des Religionslehrers, besonders da, wo er es mit einer schon gereiftern Jugend zu thun hat. In dem Alter, in dem sich die Reflexion und nicht selten auch der Zweifel zu regen beginnt, reicht es nicht mehr hin, die christliche Wahrheit bloß einfach zu bezeugen, sondern es gilt, sie nach ihren festen Gründen und nach ihrer innern Nothwendigkeit darzulegen. Daß damit noch lange nicht alles gethan sei, daß das eigentliche und letzte Ziel des Religionsunterrichts, das Leben in Christo, damit noch nicht erreicht werde, ist mir wohl bewußt. — Insbesondere war es darum zu thun, die Verhältnisse, in denen die geoffenbarte Religion zum Heidenthum und dessen mannigfaltigen Erscheinungen steht, hervorzuheben, und Anknüpfungspunkte zwischen dem Christenthum und den sonstigen Bestrebungen und Kenntnissen der studierenden Jugend aufzusuchen, damit es nicht als etwas Vereinzeltes und Abgerissenes mitten in ihren, dem Alterthum zugewendeten Studien dastehe, sondern der lebendige Mittelpunkt ihres gesammten Wissens und Lebens werde. Es soll ihr auch in dieser Hinsicht klar werden, daß Jesus Christus das wahrhaftige Licht ist, das in die Finsterniß scheint." —

Wenn der Religionslehrer so mit christlicher Weisheit den Lehrern anderer Objecte entgegenkommt, so ist nur zu wünschen, daß diese Lehrer ihrerseits dem Religionslehrer entgegenkommen mögen. Die christliche

1) Von der Nothwendigkeit, daß jeder Christ einen solchen Ueberblick gewinnen müsse, ward oben besprochen.

2) A. a. O. S. V.

Religion muß das Herz alles Unterrichts sein, keine Disciplin ist ihr ganz fremd, wenn auch die eine ihr näher, die andere ferner steht. Beispielsweise nur dieß. Dem Philologen, welcher mit seinen Schülern im Tacitus die Geschichte des Tiberius liest, drängt sich ihm nicht eine Vergleichung mit der gleichzeitigen Geschichte Christi auf? Haben wir aus Tacitus und Sueton eine gottlose, finstere, in Sünden und Haß versunkene Welt kennen gelernt, so tritt uns wunderbar im Evangelium Licht, Friede und Heiligkeit, Freiheit und Liebe entgegen; wir können es kaum glauben, daß der Herr und seine Apostel gleichzeitig mit Herodes, Tiber, Caligula und Nero lebten. Ist es doch, als wären im ersten Jahrhundert nach Christus, den außerordentlichen Gaben des heiligen Geistes gegenüber, außerordentliche Gaben des bösen Geistes ausgegossen worden. — Wie spricht sich in Ciceros Werk de natura Deorum Ungewisheit, Verlassenheit aus, das Bedürfnis göttlicher Offenbarung![1] — Unzählige Gelegenheiten bieten sich besonders dem Geschichtslehrer auf das Christenthum hinzuweisen! Oder ist nicht vielmehr die ganze Geschichte Eine große Gelegenheit zum Preise Christi? Nach ihm sehnt sich die alte Zeit. Nicht bloß die Juden, mehr oder minder bewußt auch die Helden, alle sehnen sich nach Erlösung von Sünde und Tod. Und alles Große, Gute, Schöne der neuen Zeit ist aus der weiternenenden Kraft Christi geboren. — Mehr hievon bei Betrachtung der verschiedenen Disciplinen; fassen wir jetzt den eigentlichen Religionsunterricht auf Gymnasien noch einmal ins Auge.

Herr Professor Thomasius sagt: „den Schluß des Ganzen (des Religionsunterrichts auf Gymnasien) hat nach meiner Ansicht die Erklärung der Augsburgischen Confession zu bilden, damit der Schüler die Anstalt mit der Ueberzeugung verlasse, daß der Glaube, den er aus der heiligen Schrift gewonnen hat, zugleich der Glaube und das Bekenntnis seiner Kirche sei." Dieß möchte in unserer Zeit kirchlicher und unkirchlicher Regungen und Bewegungen doppelt nothwendig sein, besonders für Schüler, welche nicht Theologie studieren und sich daher späterhin wenig oder gar nicht mit kirchlichen Verhältnissen befassen.[2]

1) Das Verhältnis des „griechischen Volksglaubens" zum Christenthum tritt besonders in den zwei trefflichen Werken Nägelsbachs über die Homerische und Nachhomerische Theologie klar heraus.

2) Es ist unglaublich, welche entsetzliche Unwissenheit in christlichen Dingen bei

Als Fortsetzung der Apostelgeschichte wäre eine kurze Kirchengeschichte vorzutragen, mit besonderer Hervorhebung der Reformationsgeschichte und einer Darlegung der Missionssache unserer Tage. —

Auf vielen Gymnasien liest man, etwa in den beiden obersten Klassen — das Neue Testament im Grundtext. Daß man es nicht — wie manche pietistische Schulen thaten — den Anfängern gibt, um durch und beim Lesen desselben die Elemente des Griechischen zu erlernen, das wird jeder Sachverständige billigen. Man weiß ja, wie dem Schüler Bücher zuwider werden, in und an welchen er die ersten Anfänge erlernt. Fiat experimentum in re vili, heißt es darum auch hier. — Die Grammatik muß vielmehr bei diesem Lesen des Neuen Testaments Magddienste thun. Wie wichtig aber die Dienste dieser treuen Magd seien, wird ein Lehrer, der gründliche Sprachkenntnis mit Pietät gegen die heilige Schrift verbindet, dem Schüler faktisch zeigen. So, wenn er sie die eigenthümliche Gräcität des Neuen Testaments kennen lehrt. Durch Alexander den Großen ward das Griechische über weite Länderstrecken verbreitet; dieß gab mittelbar Veranlassung zur Uebersetzung der Septuaginta, welche zuerst die sprachliche Scheidewand zwischen Juden und Heiden durchbrach, so daß das alte Testament aus seiner esoterischen Einsamkeit heraustrat, und den Griechen zugänglich wurde. Die Septuaginta machten zugleich dem Griechischen des Neuen Testaments und somit der Verbreitung des Christenthums Bahn. [1]

Sehr wichtig ist nun der Nachweis, wie dieselben Worte bei den heidnischen Schriftstellern einen ganz andern Sinn hatten, als im Neuen Testament. Es mußte ja eine durchaus neue geistige Welt mit Worten der alten Welt dargelegt werden, und eben darum wurde die Bedeutung dieser Worte aus dem Heidnischen in das Christliche übersetzt, sie wurden transfiguriert. — [2]

so vielen herrscht, die sich zu den Gebildeten zählen und bei den gegenwärtigen religiösen Differenzen das große Wort führen. Nur ein Beispiel. Eine Anzahl reformirter und lutherischer Laien erklärten sich in großen angestrengt liebewarmen Worten schriftlich scharf gegen alle confessionellen, feindseligen Unterschiede und fügten hinzu: sie seien entschieden für die Konkordienformel.

1) Vergl. mein „Palästina“. Dritte Aufl. S. 330.

2) Z. B. πίςις. σάρξ. πνεῦμα. ταπεινότης. συνείδησις. Ueber μετάνοια vgl. Rankes „deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation 1. 394 ff.; über die Sprache des Neuen Testaments s. Rudolf v. Raumer: „Die Einwirkung des Christenthums auf die Althochdeutsche Sprache“ S. 155.

Diese Vergleichung der Neutestamentlichen Gräcität mit der klassischen schließt sich an die bisherigen Sprachstudien des Schülers an, und ist sehr geeignet auf den Gegensatz des Heidenthums und Christenthums hinzuweisen.

Den ausgezeichneteren Schülern wird es auch einleuchten, daß die feinere Sprachforschung der neueren Zeit zum tiefern und gewissern Verständnis der Bibel so heilsam beigetragen, und die Auslegung mehr und mehr von launenhafter, neuerungssüchtiger Willkühr befreit hat. Wie ist nur durch das Studium der Partikeln der zartere, feinere Sinn so manches Bibelworts erfaßt worden, welcher frühern Auslegern entgehen mußte. Je tiefer man, auch von philologischer Seite in die Schrift eindringt, um so tiefer und unergründlicher erscheint sie.

Ein solches Lesen des Grundtextes thut der Erbauung so wenig Abbruch, daß sie vielmehr durch dieß Lesen fester und tiefer begründet und von Stimmungen unabhängiger wird. Man geht gewöhnlich davon aus: beim Lesen der lutherischen Bibelübersetzung habe man es einzig mit dem Inhalt zu thun, könne sich diesem ganz hingeben, während sich der Leser des Grundtextes erst durch sprachliche Schwierigkeiten hindurch arbeiten müsse, was seiner Erbauung hinderlich in den Weg trete. — Wie aber, wenn der Erbauung etwas ganz Entgegengesetztes Abbruch thäte? Bekanntlich werden die meisten Menschen von den allergrößten Naturerscheinungen, vom blauen Himmelsgewölbe, von Sonne, Mond und Sterne ꝛc. sehr wenig ergriffen, weil sie alltäglich sind. Die Einwohner des Chamounithales bewundern den Montblanc so wenig, als der Genueser und Neapolitaner das Meer. — Auf ähnliche Weise gewöhnt sich der Mensch nur zu leicht an die heilige Schrift, es tritt eine Art Abstumpfung gegen das Größte ein, weil er es von Jugend auf kennt, ja auswendig weiß. Dieser Abstumpfung wirkt nichts so heilsam entgegen, als ein Uebergehn von der Uebersetzung zum Grundtext. Das längst Bekannte wird plötzlich neu, und es gesellt sich das Gefühl hinzu, daß jener Text eine gewisse, zum tieferen Hineinsinnen und Hineinleben anregende Original-Tiefe und Unergründlichkeit habe, welche auch der besten Uebersetzung abgehe. [1]

1) In Bezug auf das Lesen des Neuen Testaments im Grundtext weiche ich von dem Verfasser des trefflichen Aufsatzes: „Ueber den evangelischen Religionsunterricht in den Gymnasien“ (Ev. K. Z. 1841. No. 2. ꝛc.) ab, während ich ihm in der

Gewissenhafte Eltern und Lehrer gerathen oft in Zweifel über das rechte Maß im Religionsunterricht, in der häuslichen Andacht, dem Kirchengehn, auch über die Anwendung des Sonntags. Man schwankt: ob man dem Religionsunterricht nicht zu wenig Zeit zuwende, vermeint ihm etwas zu vergeben, wenn man ihm eine weit geringere Zahl Lehrstunden zuweist, als den meisten andern Lehrobjecten.

Der Herr setzte einen Sabbath auf 6 Wochentage; er wußte wohl, wie der, von der irdischen Hütte gedrückte Mensch die feine Luft der hohen Sonntagsregion nicht lange ertragen kann. Dieß dürfte auf das Zeitverhältnis anzuwenden sein, welches zwischen dem Religionsunterricht und den Andachtsübungen einerseits und den übrigen Lehrstunden andererseits statt finden muß. Im Zweifel gebe man lieber zu wenig als zu vielen Religionsunterricht. Wer je solche Kinder unterrichtete, welche man früher mit Religiösem überfüttert, bis zum Ekel und Widerwillen überfüttert hatte, der wird hierin beipflichten. Es ist zum Verzweifeln, wenn das Höchste und Heiligste von derlei Kindern mit völliger Gleichgültigkeit aufgenommen wird, besonders von solchen, welche durch breite und flache Erklärungen abgestumpft wurden. Und noch mehr von denen, die man durch unaufhörliches Erweckungspredigen eingeschläfert, die man fast geistig getödtet hat, weil man sich thöricht vermaß, durch geistloses Geschwätz ohne Kraft ihre Wiedergeburt zu bewirken. Dahin verirrt sich ein, der Kirche und ihrer Lehre entfremdeter, falscher Pietismus, der nach eigener Wahl einhergehet. [1]

Hinsichtlich der Sonntagsfeier hüte man sich vor jener hyperpuritanischen Auslegung des dritten Gebots, einer Auslegung, welche gegen wiederholte Aussprüche Christi über den Sabbath entschieden streitet. Diese Puritaner verbieten am Sonntag Gutes zu thun, für arme baar-

Grundansicht ganz beipflichte. Wenn er das nur wenig berücksichtigt, was für den Religionsunterricht in der Familie und durch den confirmierenden Geistlichen geschehen kann, dagegen ihn ganz zur Sache des Gymnasiums macht, so scheint er hierauf durch eigene Lebenserfahrungen geführt worden zu sein. Wie aber, wenn das Gymnasium einen ganz heidnischen Charakter hätte, in den Familien dagegen und im Predigerstande christliche Gesinnung lebte? Vorschläge müßten wohl der Art sein, daß man zuerst annähme: Familien, Schulen und Kirchen seien gläubig, dann aber früge: wie ists zu halten, wenn Glaube und Frömmigkeit in den Familien oder in Schule und Kirche fehlt?

1) Vgl. weiter unten: „Was dem Confirmationsunterricht (der Mädchen) vorangehe." Das meiste dort Gesagte gilt auch für Knaben.

füßige Kinder am Wintersonntage Strümpfe zu stricken und Hemden zu nähen. Sie verbieten wahrhaft geistliche Musik, die unschuldigsten Spaziergänge und was nicht Alles. Es könnte nichts erdacht werden, was geeigneter wäre, Kindern Widerwillen gegen das freundliche Christenthum einzuflößen. Jenem übertriebenen Puritanismus steht eine heillose Gleichgültigkeit gegenüber, die sich zu Frivolität und Ruchlosigkeit steigert. Den Fluch: im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen, den milderte der gütige Gott, indem er Ruhetage verordnete, an denen wir uns von der irdischen Wochenarbeit erholen und im Hinblick auf den himmlischen Ruhetag, einen Vorschmack desselben genießen sollten. Mit unbegreiflichem Sebsthaß übertreten so viele das liebevollste Gebot, und arbeiten rastlos fort und fort, wie aufgezogene Maschinen, Sonntage wie Wochentage. —

Und welche Menge entheiligt aufs heilloseste sündlich den Tag des Herrn, furchtbar wächst in unserer Zeit diese entsetzliche Entweihung.

Ein Jeder bewahre seine Kinder vor solchem Frevlen und spreche, wie einst Josua: ich aber und mein Haus wollen dem Herrn dienen.

Latein.

Vorwort.

Im Jahre 1822 ließ ich eine Abhandlung drucken, mit der Ueberschrift:[1] „Sprache und Naturkunde." Dieß Thema veranlaßte mich damals zu einer nähern Betrachtung der Rolle, welche das Latein seit der Römer Zeit bis auf die unsrige hinab spielt, es führte mich zugleich zu manchen Ansichten, die von den herrschenden abwichen.

Späterhin kam ich beim Ausarbeiten meiner Geschichte der Pädagogik auf jenes Thema zurück. In dieser Geschichte ist wiederholt die Rede von Ziel und Methode des Unterrichts im Latein; es war nicht möglich hierüber zu sprechen, ohne irgend die eigene Ansicht zu äußern. Vorzüglich war dieß der Fall bei der Schilderung von Sturms[2] pädagogischer Wirksamkeit und in der Charakteristik des Jahrhunderts nach dem westphälischen Frieden,[3] wo ich historische Belege und nähere Ausführung dessen gab, was ich in der Abhandlung von 1822 angedeutet.

Indem ich mich nun anschicke über den Unterricht im Latein zu schreiben, so könnte ich mich begnügen öfters auf die genannte Abhandlung und die Geschichte der Pädagogik zu verweisen. Allein hierdurch würde die gegenwärtige Betrachtung unvollständig, ja desorganisiert, und der Leser muß es mir deshalb verzeihen, wenn ich hin und wieder einiges früher Gesagte einschalte. —

1) Vermischte Schriften 2, 59.
2) Gesch. der Päd. 1, 294 sqq.
3) Ebend. 2, 101. sqq.

I. Zur Geschichte des Latein der christlichen Zeit. Lateinsprechen. Lateinschreiben.

Ich verglich mehrere Schulprogramme in Bezug auf das Zahlenverhältnis der wöchentlichen lateinischen zu den griechischen Lehrstunden und fand, daß z. B. in Stendal 45 lateinische, 23 griechische
in Erfurt 42 lateinische, 21 griechische
in Koesfeld 61 lateinische, 28 griechische
Lectionen gegeben wurden. Andere Gymnasien stimmten hierin mit den genannten überein. — Warum steht doch das Griechische so auffallend hinter dem Latein zurück? Sind denn die lateinischen Klassiker den griechischen, ist Cicero dem Demosthenes und Plato, Virgil dem Homer, Livius dem Herodot und Thucydides vorzuziehn? Der Meinung ist niemand. Oder ist das Griechische leichter als das Latein, und bedarf es deshalb weniger Zeit und Mühe zur Erlernung desselben? Kein Sachverständiger wird das behaupten, sondern vom Gegentheil überzeugt sein Wie viel mehr Schwierigkeiten bietet nicht, von vorne herein, die complicierte griechische Formenlehre dem Anfänger, als die weit einfachere lateinische? Und die so verschiedenen eigenthümlichen griechischen Dialekte, erschweren sie dem Schüler die Erlernung nicht eben so sehr, als es etwa dem Franzosen die Erlernung des Deutschen erschweren würde, wenn er mit dem Hochdeutschen zugleich Plattdeutsch und andere deutsche Dialekte treiben sollte? — Ist aber das Griechische schwerer als Latein, ist die griechische Litteratur — ganz abgesehn vom Neuen Testament — der lateinischen vorzuziehn, warum, fragen wir noch einmal, steht denn auf unsern Schulen der Unterricht im Griechischen dem im Latein so weit nach, während man ihm offenbar, aus den angeführten Gründen, mehr Mühe und Zeit widmen sollte? —

Diese Frage beantwortet sich dadurch, daß man von jeher beim lateinischen Unterricht ein ganz anderes Ziel im Auge hatte, als beim griechischen, ein höheres, schwerer zu erreichendes Ziel, nämlich dieß: des Lateinischen, wie einer zweiten Muttersprache mächtig zu sein, es mit Fertigkeit sprechen und schreiben zu können.

Warum bezielte man aber nicht die gleiche Fertigkeit im Griechischen, wie einst Cicero und alle Römer die auf Bildung Anspruch machten? Die Geschichte antwortet hierauf, fassen wir ihre Antwort kurz zusammen.

Daß im Gymnasio zu Koesfeld wöchentlich 61 lateinische Stunden gegeben werden, hat seinen letzten Grund in der einstigen Weltherrschaft Roms, deren Einfluß bis auf unsere Zeit hinabreicht.

Ein Römer des 15ten Jahrhunderts, Laurentius Valla, schreibt: „Wir haben Rom verloren, wir haben die Herrschaft verloren, obgleich nicht durch unsere, sondern durch der Zeiten Schuld; aber in Kraft dieser glänzenden Herrschaft regieren wir noch über einen großen Theil des Erdkreises. Unser ist Italien, unser ist Spanien, Deutschland, Pannonien, Dalmatien, Illyricum und viele andere Völker. Denn wo Römische Sprache herrscht ist Römisches Reich." [1]

Die Herrschaft der Römischen Sprache pflanzte sich aber, nach dem Untergange des Reiches auf doppelte Weise fort, als Sprache der Römischkatholischen Kirche und des Römischdeutschen Reichs. Späterhin ward jedoch in unserm Vaterlande Deutsch die Regierungs-, Französisch die Diplomatensprache; ebenso blieb nach der Reformation das Latein nur für die Katholiken: Bibel-, Cultus- und Curialsprache; zunächst blieb es auch noch Sprache der Gelehrtenwelt.

War es doch die Sprache einer mehr als tausendjährigen Tradition; das Latein aufgeben erschien als ein radicales Aufgeben der Tradition. Darum hält die Römische Kirche so fest am Latein. Durch Ein und dieselbe Sprache will sie alle Zeiten hindurch und in allen Ländern ihre Einheit bewahren; ein Gottesdienst in mannigfaltigen Sprachen der Völker erscheint ihr babelsch und zu Spaltungen führend; die Vulgata gilt ihr daher als Grundtext.

Den größten Riß in dieß traditionelle Kirchenlatein machte Luthers Bibelübersetzung; den schärfsten Gegensatz der Römischkirchlichen Tendenz

1) Vgl. Th. 1, 42, und des Petrarca Ansicht. Ebend. S. 20.

bildet die Wirksamkeit der Bibelgesellschaften, deren Ziel es ist: die Bibel in die Sprachen aller Völker zu übersetzen. —

Beim Wiederaufblühen der klassischen Studien blieb Latein zunächst noch Sprache der europäischen Gelehrtenwelt. Es blieb, denn man würde sich sehr irren, wenn man glaubte, dieß Gelehrtenlatein sei erst durch jenes Wiederaufblühen Gelehrtensprache geworden. Vielmehr floß seit der Römer Zeit ein nie ganz versiegter Strom lateinischer wissenschaftlicher Tradition bis in das 16te Jahrhundert hinab; Latein war das Element der Philosophen, Juristen, Mediciner, Mathematiker ꝛc. Wer diese Wissenschaften studieren wollte, der trat in eine, ihm nicht bloß sachlich, sondern auch sprachlich fremde Welt; die betreffenden Bücher waren latein abgefaßt, die Lehrer lehrten in lateinischer Sprache; die Kunstsprache jeder Wissenschaft war latein. In dieser Region ließ die Muttersprache den, welcher nach höherer Bildung verlangte, völlig im Stich; er war genöthigt sich in das wissenschaftliche Zunftlatein so hineinzudenken und hineinzuleben, wie er sich als Kind in die Muttersprache hineingelebt hatte. Es war eine Art Wiedergeburt, welche häufig durch einen neuen lateinischen und griechischen Namen symbolisiert wurde. Wissenschaftliche Schriftsteller durften auch den lateinischen Bannkreis nicht verlassen; konnten sie es doch nicht, ohne in der Muttersprache eine neue Terminologie zu schaffen. Nur Männer von der größten Autorität, wie Luther und Keppler, mochten es wagen auf solche Weise der deutschen Sprache Bahn zu machen, und den Gelehrten zumuthen ihre deutschen Werke zu lesen.[1] —

In dem langen Zeitraum. vom Untergange des Römischen Reichs bis auf unsere Tage durchlief das europäische Latein viele Metamorphosen. Im ersten Jahrtausend hatte es fast die Natur einer lebenden aber meist verkümmerten, ausgearteten Sprache; man gestaltete es willkührlich und unwillkührlich dem Bedürfnis und dem Geiste jeder Zeit gemäß. Die alten Klassiker traten in den Hintergrund, ungebunden durch eine Norm schrieben die meisten Latinisten nichts weniger als latine; ihr Latein war eine überkleidete Muttersprache.[2]

1) Wie Keppler lateinische Kunstworte in deutsche übersetzen mußte, um sich deutschen Gelehrten verständlich zu machen, davon gab ich ein Beispiel 1, 299. Anm. 4.
2) Vgl. Gesch. d. Päd. 1, 73, besonders Anm. 3.

Wie wirkte nicht das Christenthum auf die Sprache ein.[1] Im Element des heidnischen Latein groß geworden, mußte es die ursprünglich heidnischen Wortbedeutungen ins Christliche übersetzen, ihnen einen ganz neuen Sinn geben, eine neue Seele einhauchen. Mit welcher gottesgewaltigen Kraft dieß geschahe, das bezeugen vorzüglich jene mächtigen, tiefsinnigen, geheimnißvollen lateinischen Kirchengesänge, die wahrhaft wie „Orgelton und Glockenklang" klingen. — Die Umwandlung der Staaten wirkte auf das Staatslatein, die scholastische Philosophie auf das wissenschaftliche Latein.

Als die klassischen Studien wieder aufblühten, da wurde vor Allen Cicero das Ideal der Latinisten; sein Stil war der Maßstab, welchen sie bei Beurtheilung mittelalterlicher Schriften, besonders der scholastischen anlegten. Sie konnten kaum Worte finden um das tief Barbarische derselben zu charakterisieren. Viele unter ihnen verfielen jedoch selbst in eine, äußerlich glänzende, innerlich aber todte und manierierte Nachahmung und Nachäffung des altklassischen Stils. — Einige geistreiche Männer des 15ten Jahrhunderts, welche eminenten Sinn für die Schönheit der alten Klassiker hatten, urtheilten unbefangen über diese neue Ausartung, über das gewöhnliche philologische Dichten und Trachten zu ihrer Zeit, so Picus von Mirandola, Politian und Erasmus. [2] Picus vertheidigte die alten tiefsinnigen Scholastiker gegen die maßlosen Angriffe seines Freundes Hermolaus Barbarus. Die Scholastiker, sagt er, hatten Weisheit ohne Beredtsamkeit, die Neueren Beredtsamkeit ohne Weisheit, die letzteren seien herzlos, ganz Zunge. Politian schrieb einem Ciceronianer: „Ueber den Stil theile ich nicht ganz deine Meinung, denn, wie ich höre, pflegst du nur den Stil zu billigen, welcher Ciceros Züge trägt. Ich ziehe aber das Gesicht eines Stiers oder Löwen dem eines Affen vor, wiewohl dieses dem Menschen ähnlicher ist. Solche, die nur nachahmend componieren, gleichen Papageien und Elstern, welche Worte sprechen, die sie nicht verstehen. Was sie schreiben, hat nicht Kraft noch Leben, es ist unwahr ohne Halt und Wirkung."[3] Erasmus geißelte scharf die Nachäffer Ciceros in seiner Schrift: „Ciceronianus."[4] Diese Menschen,

1) Vgl. Rudolf v. Raumer „die Einwirkung des Christenthums auf die Althochdeutsche Sprache." S. 153 sqq.

2) Gesch. der Päd. 1, 50. 51.

3) Ebend. 1, 46.

4) Ebend. 1, 100.

äußert er, welche Cicero immer im Munde führen, schänden nur dessen Namen. „Es ist zu verwundern, sagt er, mit welcher Anmaßung der Art Leute die Barbarei des Thomas, Scotus, Durandus und ähnlicher schmähen: und doch sind diese, welche sich weder rühmen beredt noch Ciceronianer zu sein, bei Lichte besehen mehr Ciceronianer, als jene, welche nicht nur für Ciceroniani, sondern für Cicerones gehalten sein wollen." [1] —

Aus dem Gesagten ergibt sich das Verhältnis des mittelalterlichen Latein zu dem Latein, welches sich in der Zeit des Wiederaufblühens klassischer Studien in weiten Kreisen geltend machte. Da der Charakter der Philologie und der gelehrten Schulen, wie er sich in jener Epoche ausbildete, bis auf unsre Zeit Einfluß übt, so ist es nöthig denselben schärfer ins Auge zu fassen.

Eine maßlose ja sinnlose Vergötterung der Klassiker, der klassischen Studien und des Latein war eingetreten. Einige Beispiele mögen bezeugen, wie weit diese Vergötterung gieng. Ein gewisser Varrius schrieb ein lateinisches Buch über Italien, und verfluchte, indem er Gott zum Zeugen seines Fluches anrief, zum voraus Jeden, der es wagen würde sein Werk ins Italienische zu übersetzen. „Denn, sagt er, ich will nicht, daß diese Arbeiten nur in Italien dem stumpfen Urtheil eines boshaften, schmutzigen und unwissenden Pöbels Preis gegeben und in Kurzem vergessen, sondern daß sie in die Hände der Gelehrten aller Völker kommen und unsterblich werden sollen." Römische Herrschaft und Sprache, fährt er fort, werden sich noch über die Erde ausbreiten, Bücher in der Muttersprache geschrieben aber sehr bald untergehen. — So faselt der verschollene, sterbliche Landsmann des unsterblichen Dante. —

Camerarius erzählt von einem jungen Manne, welcher versicherte: er wolle sich gern köpfen lassen, wenn es ihm nur vergönnt wäre ein Epigramm zu hinterlassen, das dem ersten besten des Martial gleich käme.

Charakteristisch sind auch folgende Worte aus der Abschiedsvorlesung, welche Aesticampianus [2] im Jahre 1511 zu Leipzig hielt. „Euch, sprach er, mußte zuerst das Wort der Latinität gesagt werden, nun ihr es

1) Vgl. auch Bacos Urtheil über die Scholastiker und ihr Verhältnis zu den Philologen der Reformationszeit. Gesch. der Päd. 1, 378.

2) Sein eigentlicher Name war Rak; geboren 1460 zu Sommerfeld, nannte er sich nach seinem Geburtsorte.

aber von euch stoßet und euch selbst nicht der römischen Eloquenz werth achtet, siehe so wende ich mich zu den benachbarten barbarischen Völkern.[1] Denn welchen der beredten Poeten haben eure Väter nicht verfolgt, wen habt ihr nicht verspottet unter denen, die wie vom Himmel zu eurer Bildung herab gesendet waren. So mögt ihr denn roh und nüchtern hinleben, scheußlichen Geistes und ruhmlos, die ihr, so ihr nicht Buße thut, in der Verdammnis sterben werdet."

Man traut seinen Augen kaum, wenn man dies liest. —

Dieser maßlosen Vergötterung angeblich klassischer Bildung entsprechen die maßlosen Anstrengungen es dahin zu bringen, klassisch latein sprechen und schreiben zu können, denn hierdurch glaubte man sich ja vor Allem als klassisch gebildet, als wahrhaftes Glied der gelehrten Zunft auszuweisen.

Dieß war auch das Ideal der Schulmänner des 16ten Jahrhunderts. Wir sahen schon, mit welcher eisernen Consequenz unter andern Johannes Sturm das Ziel verfolgte, seine Schüler zum fertigen Lateinsprechen und schreiben, zur römischen Eloquenz auszubilden,[2] wie er, um dieß Ziel zu erreichen fast alle andern Disciplinen hintansetzte, und die Muttersprache möglichst unterdrückte.

Aber nicht nur fertig, sondern latine wollte man latein sprechen und schreiben, d. h. kein Wort, keine Phrase äußern, welche nicht in einem Schriftsteller der aurea aetas, allenfalls auch der argentea nachgewiesen werden konnte. Der Analogie gemäß dürfte, nach dem Urtheil der meisten Latinisten, das Latein nicht fortgebildet werden. Nil analogiae tribuimus, si auctoritas absit, sagte noch der spätere Cellarius.

Man war daher um gutes Latein zu schreiben, ganz an die Imitatio der alten Klassiker gebunden. „Wer da behaupten wolle, der Redner könne der Imitation entbehren, sagt der Bischof Julius Pflug, der müßte nicht bei Sinnen sein, wer der Beredtsamkeit das Nachahmen nimmt, zerstört sie aus dem Grunde." Auf welche Weise den Schülern solch Nachahmen beigebracht wurde, zeigte Sturms Schule; man lehrte diese sich auf solche Weise mit fremden Federn zu schmücken, daß wo möglich kein Hörer und kein Leser ihrem gelehrten Stehlen auf die Spur käme.

1) Apost. Gesch. 13, 46.
2) Gesch. der Päd. 1, 294 ff.

Zu welcher Fratze sich dieß Nachahmen entwickelt hatte, tritt uns aufs Lebendigste in des Erasmus Ciceronianus [1] entgegen. —

Und dieß Imitiren der Alten hat sich bis auf unsere Tage fortgepflanzt. Sehr merkwürdig ist in dieser Hinsicht Ernestis Vorrede zu seinen Initiis doctrinae solidioris, in welcher er Rechenschaft gibt, auf welche Weise er beim Ausarbeiten der sehr verschiedenartigen Theile seines Buches verfahren sei, um sich gegen das Verletzen der reinen Latinität zu sichern. „Es war meine erste Sorge, sagt er, die Reinheit der Sprache zu bewahren. Daher suchte ich, ehe ich zu schreiben begann, eifrig und anhaltend, nicht allein mich mit dem bekannt zu machen, was die alten Vorbilder der Latinität: Cicero, Seneca, Plinius u. a. über Arithmetik und Geometrie hie und da gesagt, sondern las auch die, welche sich ausschließlich mit mathematischen Gegenständen beschäftigt haben, wie Frontin, Vitruv u. a. In der Philosophie aber genügte mir fast allein der Cicero. Durch meinen Fleiß glaube ich es nun dahin gebracht zu haben, daß sich in dieses Werk nichts eingeschlichen hat, was dem alten Latium unerhört wäre; [2] außer einigemal, wenn ich entweder kein Wort finden konnte, was bei den Alten im Gebrauch gewesen oder ein anderer triftiger Grund mich bestimmte." —

„Nach der Sorge für die Reinheit der Sprache, war es die nächste und noch weit wichtigere, meiner ganzen Redweise einen solchen Ausdruck und eine solche Einkleidung zu geben, daß sie der vollkommen gleich käme, welche die Alten beim Philosophiren anwandten. Als ich mich entschlossen, dieß Buch zu schreiben, las ich daher oft und mit Fleiß die philosophischen und oratorischen Schriften des Cicero, ließ nie wieder vom Lesen derselben ab, und gab mir die möglichste Mühe, sowohl recht deutlich einzusehn, wie er Definitionen und Schlüsse vorträgt, Irrthümer widerlegt, Zweifel aufwirft und löst: als auch mich ganz dem Nachahmen seiner scharfsinnigen und geschmackvollen Darstellung hinzugeben. — Wie viel ich darin geleistet habe, mögen Andere beurtheilen."

Trotz alles Bestrebens nihil veteri Latio inauditum niederzuschreiben, sieht Ernesti sich doch genöthigt nichtklassische, philosophische und mathematische Ausdrücke zu gebrauchen, so z. B. den Namen Quotient.

1) Gesch. der Päd. 1, 100 und 301 ff.

2) . . . ut nihil veteri Latio inauditum in hoc opusculum irrepserit. Vgl. S. 70, Anm. 2.

„Das Wort, sagt er, ist wohl der Sache angemessen, wenn nur der Gebrauch desselben bei den Alten bekannt wäre!"

Clericus gibt den Rath: um der Versuchung zu entgehen gegen die Latinität zu verstoßen, um sich ganz mit ihr einzuleben, solle man anfangs nur über Dinge schreiben, die nicht von der alten römischen Sprechweise abziehen; Leute denen es mehr um die Sprache als um den Inhalt ihrer Bücher zu thun sei, schrieben meist besser latein.[1]

Befolgte man aber die von Clericus und andern gegebenen Vorschriften, war die treuste Imitatio der alten Klassiker höchstes Ziel, wollte man kein Wort, keine Periode schreiben, wenn man nicht nachweisen konnte, daß Cicero oder Livius sich schon ebenso ausgedrückt, wie stand es dann um die Originalität lateinischer Scribenten der neueren Zeit?

Nach der Meinung der Scribenten selbst: recht gut. Die Imitationstheorie Johannes Sturms u. a. lehrte, wie wir sahen, so zu imitiren, daß der Leser nichts merken und glauben sollte, ein Original vor sich zu haben.[2] — Allein welcher, nur einigermaßen im Cicero bewanderte Leser spürte nicht leicht die Quellen der pseudooriginalen Schriften aus?

Höchst naiv und übereinstimmend mit Sturm und mit des Erasmus Ciceronianer, äußert sich hierüber Julius Pogianus. Es sei kein Zweifel, sagt er, daß man immer den Besten nachahmen müsse, Cicero sei entschieden der beste Klassiker, darum habe er, Pogianus, die übrigen Alten beseitigt.

Es gebe aber Hyperciceronianer, die auf bedaurenswerthe Weise nie originell schrieben, sondern ungeschickte und widerliche Nachäffer seien. Von solchen habe er sich getrennt und es so gemacht. Wenn ihm eine Phrase beim Cicero aufgestoßen, so habe er sie auf anderes übertragen. Las er etwa: Rutilii adolescentiam ad opinionem et innocentiae et jurisprudentiae, P. Scaevolae commendabat domus, so habe ihn ja niemand hindern können, dieß so anzuwenden: Hannibalis adolescentiam ad opinionem et eloquentiae et philosophiae Nobilii consuetudo commendavit. — Dann gebe es Sentenzen, Lichtpunkte der Schriften, wie

1) Ceux, qui ne pensent pas tant aux choses, qu'aux mots, réussissent souvent mieux en ces sortes d'écrits. Bibliothèque choisie par le Clerc. Tome XXV. 161 sqq.

2) Gesch. der Pädag. 1, 301 ff.

z. B. ne quid nimis; late patet invidia und dergleichen. Wenn er nun schriebe: tenendus est omnium rerum modus und nihil non occupat invidia, wer dürfe behaupten, die Sentenz gehöre ihm nicht? So komme es, daß Anderer Gedanken als seine Erfindungen gälten. Zuweilen habe er es auch gewagt, mit Cicero in Schärfe der Gegensätze zu wetteifern, wenn jener gesagt: in laetitia doleo, so er: in dolore laetor, oder wenn Cicero sage: tardius faceres, hoc est, ut ego interpretor, diligentius, so er: celerius, id est negligentius. Zuletzt gibt er den Rath, vieles aus Cicero auswendig zu lernen, um einen großen Vorrath zum Verändern und Umgestalten zu haben. Ist es nicht jedem sinnigen Menschen unbegreiflich, wie Jemand so unumwunden und alles Ernstes seine äffischen Exercirübungen als Ideale klassischer Bildungsweise hinstellen kann? —

Und bei aller unseligen Mühe es den Römern gleich zu thun, hört man dennoch schon früh große Klagen über Verfall der Latinität. Kaum der Hundertste, sagt Ferrarius, schreibt rein und fehlerfrei, kaum der Tausendste hat ein Urtheil über Latinität. — Und Vavassor: höchst selten sind die, welche wissen, was gut latein schreiben oder sprechen sei, und fast niemand ist, der beides, oder auch nur eins von beiden könne. So klagten Caselius, Schelhamer u. a., man klagt seit dem 16ten Jahrhundert bis auf den heutigen Tag über wachsende Vernachläßigung und Verfall der [1]Latinität. Ja auch Sturm, welcher doch alles aufbot, um seine Schüler zur Virtuosität in römischer Eloquenz zu bilden, Sturm klagt schon, daß fast alle vor Einübung derselben zurückschräcken und nur wenige etwas leisteten. Er jammert über Barbarei seiner Zeit; barbarische Worte gebrauche man statt ächt lateinischer, alle Eleganz sei aus dem Grunde vertrieben. Caspar Scioppius schrieb selbst ein Buch, in welchem er den bedeutendsten Gelehrten, dem Joseph Scaliger, Casaubonus und Lipsius Barbarismen und Soloecismen nachwies. Scaliger insbesondere hatte sich in seinem berühmten Werke: de emendatione temporum so viele Schnitzer zu Schulden kommen lassen, daß Morus einen großen Theil seiner Vorrede zur zweiten Ausgabe jenes Werks, nur mit Entschuldigen und Vertuschen der Fehler ausgefüllt hat. Va-

1) Viele Klagen aus der neusten Zeit hat Direktor Schmidt in seinem Wittenberger Gymnasialprogramm 1844 (S. 6) zusammengestellt, ebenso Petrenz, Meiring, Lauff u. a. in Gymnasialprogrammen.

vassor wundert sich nicht so sehr, daß dem hitzigen Salmasius eine Menge Soloecismen entschlüpft seien, als daß Milton, da er dem Salmasius dieß vorwarf, selbst den Fehler begieng, drucken zu lassen: Salmasius vapulandum se praebuit.[1] — Aller Mühe ungeachtet, welche Ernesti sich, wie wir sahen, gab, um tadelfreies klassisches Latein zu schreiben, macht doch Fr. August Wolf[2] auf dessen Verstöße aufmerksam.

So war des Ideal der Imitatoren, so groß die Anstrengung demselben zu genügen, so unbefriedigend aber der Erfolg dieser Anstrengung.

Dennoch müssen wir zugeben, daß solche Anstrengung ein bestimmtes Ziel verfolgte, so lange Latein das sprachliche Element aller Wissenschaft blieb. Nun läßt es sich aber geschichtlich nachweisen, wie die alte Sprache seit der Reformationszeit, bestimmter: seit Luthers unübertroffener Bibelübersetzung, allmählich durch die Muttersprache zurückgedrängt ward. Immer weniger wurden der lateinischen, immer mehr der deutschen Bücher, an die Stelle der lateinischen akademischen Vorlesungen traten deutsche. Zuletzt entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 18ten Jahrhunderts die deutsche Litteratur zu einer solchen Klassicität, daß die Meinung, jeder müsse durch Virtuosität im Lateinschreiben seine Bildung darthun, ganz zurücktrat. Fehlte diese Virtuosität doch denen, welche Deutschland als seine größten Geister verehrte. —

Auch Philologen und Schulmänner geben es jetzt zu, daß die Forderung einer Fertigkeit im feinen Lateinschreiben und -sprechen weder in den wesentlichen Verhältnissen der Kirche und des Staates noch der gelehrten Welt begründet sei.[3] Sollen nun unseren Schülern alle jene, meist vergeblichen Anstrengungen zugemuthet werden, es den Klassikern der aetas aurea gleich zu thun, einzig um sich beim Abiturientenexamen durch eine lateinische Arbeit, oder bei lateinischen Examinibus und lateinischen Disputationen auszuzeichnen? Und wenn dergleichen über lang oder kurz abgeschafft würde, was ja in unserer Zeit über Nacht geschehen kann, fiele dann jeder Grund sich anzustrengen weg?

Jeder äußere Grund, höre ich entgegnen, das geben wir zu, nicht aber der innere geistige Grund; Lateinsprechen und -schreiben darf auf den Schulen um seines formalen Nutzens willen nie abgeschafft werden. —

1) Nolten. Lex. antib. 413.
2) Literarische Analekten 2, 487. Die Stellen sind durch J. A. E. bezeichnet.
3) Von den Philologen weiterhin.

Ein Philolog und Schulmann[1] antwortet hierauf: „es scheint als wäre diese formelle Bildung nichts als ein Expediens, die lateinische Sprache, nachdem sie als Zweck des Unterrichts sich zu behaupten aufgehört, mit den Anforderungen der Zeit, so gut es gehen wollte zu conformiren und zum wenigsten als Mittel zu salviren."

Ich müßte mich sehr irren, oder Herr Professor Wurm zielt hiermit nur auf diejenigen, welche darauf ausgehen, alle und jede Schüler zum Schreiben eines feinen Latein heranzubilden. — Früge aber jemand: soll denn auf Schulen gar nicht Latein geschrieben werden? so würde wohl kein Sachkundiger dieß bejahen. Es soll Latein geschrieben werden, und zwar in eben der Absicht und in eben dem Maße, als zur gründlichen Erlernung jeder fremden Sprache das Schreiben unumgänglich nöthig ist. Solch Schreiben ist, so zu sagen, eine productive Einübung der Grammatik, welche der receptiven durch Lesen und Memoriren klassischer Beweisstellen parallel geht. „Man möge aufhören, sagt Rector Blume, das Lateinschreiben anders, denn als Mittel zum Zwecke zu betrachten, nämlich zur Befestigung in der Grammatik und um bei der Lectüre die Aufmerksamkeit auf das Charakteristische des fremden Idioms zu schärfen." Und Madwig sagt: „Alles Lateinschreiben kann jetzt nur als Mittel zu einem vollständigen, sicheren, lebendigen, für den Charakter des Ausdrucks receptiven Verstehen des Latein im Einzelnen und in seiner ganzen, von unsern Sprachen verschiedenen Bewegung, im Unterricht Bedeutung haben."

Mit dieser Ansicht sind wir ganz einverstanden, höre ich einige gelehrte Philologen sagen. Nennt immerhin das Lateinschreiben unserer Gymnasiasten eine Exemplification der Grammatik. Umfaßt ja die Grammatik die ganze Sprache, von der ersten Declination bis zur feinsten Syntax; sie verwirft ebensowohl den leisesten Barbarismus als den gröbsten Soloecismus. Wie und wo wollt ihr die Grenze der Exemplification ziehen? — — Wir dagegen fragen: sollte es nicht möglich sein diese Grenze zu ziehen, da man doch längst eine Grenze, einen spezifischen Unterschied zwischen einer lateinischen Schulgrammatik und einer Grammatik für gelehrte Philologen anerkannt hat? Hat man nicht analog längst schon zwischen grammatice und latine scribere unterschie-

1) Prof. Wurm in seiner Schrift: „Ueber Latein auf Gymnasien." Erlangen 1838.

den, jenes von Schülern, dieses aber meist nur von durchgebildeten Philologen verlangt? Nimmermehr kann diese Durchbildung, dieses sich Hineinleben in die alten Klassiker, was allein zum latine scribere befähigt, nimmermehr kann und darf dieß von Schülern durch kümmerliches Sammeln und Memoriren lateinischer Phrasen ersetzt, nie sollen sie zum bloßen Schein einer Fertigkeit im latine scribere dressirt werden. —

Hierauf erwiedern die Vertheidiger der feinen Stylübungen: es ist uns nicht sowohl um die Virtuosität im Lateinschreiben zu thun, als darum, daß von den Schülern die Eigenthümlichkeit des Latein und dessen spezifischer Unterschied vom Deutschen gründlich erfaßt werde. Dazu verhilft aber nichts so sehr, als ein verständiges feines Uebersetzen aus ächt deutschen Originalen in ächtes Latein; auch dürfte nichts bildender sein, als so zur Vergleichung beider Sprachen angeleitet zu werden. —

Wir sind weit entfernt, den Werth einer solchen Sprachvergleichung anzufechten, aber wir können es nicht billigen, daß man Schülern etwas zumuthet, was Sache der Philologen vom Fach ist. Fachstudien gehören auf die Universität, auch die sprachlichen. Mit vollem Recht haben sich schon Schulmänner dagegen ausgesprochen, daß man auf Schulen häufig so unterrichtet, als wären alle Schüler bestimmt, Philologen zu werden, oder vielmehr als wären sie es schon. — Sollen denn, fragt man hierauf, die Schüler gar nicht zu jener so bildenden Sprachvergleichung angeleitet werden? — Ja wohl sollen sie es, nur auf eine entgegengesetzte Weise, nämlich durch ein möglichst gründliches und treues Uebersetzen aus lateinischen Klassikern ins Deutsche. Solch Uebersetzen kann man mit Recht jedem Gymnasiasten der obersten Klassen zumuthen, das feine Uebersetzen aus dem Deutschen ins Latein nur den Philologen; jenes wie dieses verlangt eine stete, gründliche, durch die Uebersetzung beglaubigte Sprachvergleichung.

Daß es aber leichter sei, in die Muttersprache zu übersetzen, als aus derselben in eine fremde Sprache, hierüber dürften alle einig sein, etwa mit Ausnahme der sehr wenigen, denen die fremde Sprache zweite Natur geworden.[1] Warum es so sei, kann hier nicht ausgeführt werden, nur soviel davon. Soll der Schüler eine Stelle, etwa aus Cicero,

1) Daher kommt es, daß so viele mit größter Geläufigkeit Bücher in fremder Sprache lesen, ohne im Stande zu sein, diese Sprache zu sprechen und zu schreiben. Vergl. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre 2, 246.

übersetzen, so sucht er den Sinn und den deutschen Ausdruck. Aber der Sinn steigt ihm in deutschen Worten auf, je tiefer er eindringt, um so treffender werden die Worte — den richtigen Sinn und den richtigen Ausdruck zu suchen und zu finden ist ihm Ein und dieselbe natürliche Operation. — Wie so ganz verschieden hievon ist seine Aufgabe, wenn er sein aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzen soll. Er versteht den deutschen Satz und die Frage ist: wie würde ein Römer, wie würde vor allen Cicero denselben lateinisch gegeben haben? Da sucht der Schüler unter seinen memorirten lateinischen Phrasen, welche wohl, wenn auch nur taliter qualiter passen möchte, stets auf der Hut, nihil veteri Latio inauditum vorzubringen. Was dem Philologen von Fach, der aus dem Vollen schöpft, eine anziehende Aufgabe ist, das ist für den Schüler eine unerfreuliche, unersprießliche Anstrengung. Um so widerwärtiger dürften ihm solche Uebersetzungen werden, als er merkt, daß er ihretwegen über die Maßen vieles, was ihn gar nicht interessirt, auswendig lernen muß. Sie verführen ihn auch beim Lesen der Autoren zu der verderblichen Phrasenjagd, welche ganz vom Eingehen in das Wesen derselben abzieht.[1]

Doch ich breche hier ab, und wiederhole, ohne Besorgnis, nach dem Gesagten misverstanden zu werden: die Schüler sollen Latein schreiben zur Exemplification der Schulgrammatik, sie sollen in demselben Sinne, in derselben Absicht Latein schreiben, als Friedrich August Wolf rieth, auch Griechisch schreiben zu lassen.[2] „Immer, sagt er, habe ich durch eigene Erfahrung gefunden, daß man sich die ersten Grundkenntnisse jeder Sprache am besten einprägt, wenn man dabei viel niederschreibt, Formen sowohl als syntaktische Redweisen — und hierin sehe ich keinen Unterschied unter alten und neuern Sprachen. Für jeden muß daher die Grammatik exemplificirt — in eigenen Ausarbeitungen — vor Augen liegen: also mögen in Tertia und Secunda solche Themata nützlich sein, aber größtentheils nur kurze Sätze, nichts hingegen, was auf Styl-Farbe Anspruch machen soll."

In diesem Sinne verfaßte man auch Schulbücher zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, sie exemplificiren die Grammatik, und sollen zum gründlichen Verstehen der griechischen Klassiker dienen. Niemand denkt daran, den Schülern eine Fertigkeit beizubringen, etwa

1) Vgl. Gesch. der Päd. 1, 301 sqq.
2) Wolf, Consilia scholastica, von Körte S. 112.

nach Xenophons Vorbild klassisch griechisch zu schreiben, analog dem herkömmlichen Abrichten zum Lateinschreiben durch stete Nachahmung eines Normalstilisten. Am wenigsten dachte Wolf an so etwas. „Griechisch, sagt er, lernt sich heut zu Tage nicht schreiben, wie Gesner, Ernesti, Dawes und mehrere Kenner, die es auch wohl versucht hatten, einsahen." — „Nie griechische Stylübungen!" sagt er an einem andern Ort.[1]

Sollte aber jemand behaupten, alles Lateinlernen sei ungründlich, wofern man es nicht bis zur Virtuosität im Sprechen und Schreiben brächte, so müßte er ja diese Behauptung nothwendig auf das Erlernen aller und jeder Sprachen, namentlich des Griechischen ausdehnen. Behauptet er aber, daß nur diejenigen den Homer, Sophokles und Plato gründlich verständen, welche mit Virtuosität griechisch schrieben, so leugnet er damit, daß die größten Philologen, daß Wolf selbst den Homer verstanden habe. —

Viele bedeutende Gelehrte, unter ihnen auch treffliche Philologen, erklärten sich gegen das anerkannt fruchtlose Streben: der Schul-Jugend das Schreiben und Sprechen eines klassischen Latein beizubringen; hören wir ihre Urtheile. —

Locke sagte: „Muß der Knabe in einer Schule Latein lernen, so sucht ihn vom Schreiben lateinischer Ausarbeitungen, Reden und Verse frei zu machen, sagt: es sei euch bloß darum zu thun, daß er einen lateinischen Schriftsteller verstehen lerne, nicht darum, daß er ein lateinischer Redner und Dichter werde."

Wenn der treffliche Johann Mathias Gesner erzählt, daß Christian Thomasius der erste gewesen, welcher auf einer deutschen Universität deutsche Vorlesungen gehalten, während bis auf ihn nur latein gelesen wurde, so fügt er hinzu: es sei dieß geschehen, damit die lateinische Sprache nicht ganz verdorben würde, da die Docenten ein gar zu schlechtes Latein gesprochen.[2] „Daher geschah es, fährt Gesner fort, daß gebildete Männer, welche latein verstanden, sich für das Deutsche erklärten und forthin deutsch zu lehren riethen, Halbbarbaren dagegen das Latein verfochten. Jetzt könnten selbst königliche Befehle die Gewohnheit, deutsch zu lehren, nicht abschaffen." Wenn der ausgezeichnete Philolog so zugesteht, das Lateinsprechen könne nicht mehr von den Vertretern deutscher Gelehrsamkeit gefordert werden, ja die Forderung in lateinischer Sprache

1) Ib. 113.
2) Gesch. der Pädag. 2, 106 ff.

zu lehren müsse der Latinität Verderben bringen, von wem darf dann Virtuosität im Lateinsprechen erwartet werden — etwa von Gymnasiasten? —

Eine Preußische Verordnung vom Jahre 1811 verlangte freilich von den Abiturienten Lateinreden. „Lateinreden auch? frägt der competenteste Richter: Friedrich August Wolf. Dieß können ja auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte, oft nicht der Professor Eloquentiae, von Lehrern an Schulen kaum 6 unter 100."

Ebenso ironisch fertigt Wolf die ab, welche Lateinschreiben verlangen. „Das Schreiben in einer Sprache, sagt er, gehört nicht zum Begriffe des Studiums derselben. Man kann mit dem Alterthum bekannt sein, und ist doch nicht im Stande zu schreiben. — Die großen Kenner des Latein schreiben gewöhnlich schlecht." — „Zu einer wahren Fertigkeit im Lateinschreiben, sagt er an einem andern Orte, würden wenige gelangen, denn es gehört eine gar große Gewandtheit dazu, der Natur entgegen, die eigentlich jeden nur an eine Sprache wie an ein Vaterland gewiesen hat, sich zweier Sprachen bis zum Schreiben und Reden zu bemächtigen, und nur diejenigen können hierin den Mund zum Fordern weit aufthun, die keine solcher Forderungen selbst zu erfüllen vermögen." [1]

Mit diesen Aussprüchen Wolfs stimmt, von einer ganz andern Seite her, Jacob Grimm ganz überein. „Die Sprache, sagt er, ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanzt, und unsere Sprachwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindruck beruht jenes unvertilgliche, sehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart in die Ohren schallt; zugleich beruhet darauf die Unlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Uebung (Sprechen und Schreiben). Man bezog nach Tzetzes darauf die doppelte Natur des Cecrops (διφυής), auf seine Kenntnis zweier Sprachen (ὡς ἑλλάδος ἔμπειρος καὶ αἰγυπτίας γλώσσης). Wirklich müßte jeder, der zwei Sprachen wissen will, doppelte Leiber und Seelen haben." [2]

1) Wenn Wolf im Museum der Alterthumswissenschaft Fertigkeit im Lateinschreiben verlangt, so stellt er diese Forderung keineswegs an alle und jede Studierende, sondern nur an Philologen vom Fache.

2) Vgl. auch Benekes Erziehungs- und Unterrichtslehre 2, 237. Die gründlichen allgemeinen Erörterungen Benekes über den Unterricht in fremden Sprachen (2, 150

Wie Wolf und Grimm haben sich deutsche Schulmänner geäußert. So Herr Rektor Hartung in Schleusingen.[1] „Uebungen im Lateinschreiben, sagt er, die als Stylübungen gelten, seien in der That nur mechanische Zusammenstopplung aus einem armseligen Vorrathe von Wörtern, Floskeln und Redensarten mit Hülfe des Lexikons und der Grammatik." Hiermit übereinstimmend schreibt Herr Professor Wurm: „jeder, der Latein zu schreiben und lateinisch zu denken halbweg im Stande ist, frage sich: ob er nicht gleichsam als ein Doppelgänger aus sich selbst heraustreten, ob er nicht seine deutsche Natur verleugnen müsse, um ein Lateiner zu sein? Wen gemahnet es hier nicht an den alten Ennius, der drei Seelen zu besitzen sich rühmte, weil er Griechisch, Oskisch und Lateinisch verstand. Und Knaben sollten im Stande sein, sich so objectiv zu werden, als bei der Anwendung einer todten Sprache nothwendig ist? Gerade zu der Zeit, wo sie es zu werden anfangen, hören sie zu lernen auf. Ja ich behaupte geradezu, einem Knaben Latein bis zum Schreiben beibringen zu wollen, setzt die gründlichste Unkenntnis dieser Sprache voraus."[2]

Das Meiste, was Herr Wurm in seiner angeführten Schrift über das Lateinschreiben sagt, trägt das Gepräge, daß es aus verzweifelter Erfahrung eines Schulmannes hervorgegangen. Lateinschreiben, klagt er, sei bis heute die Basis des Gymnasialunterrichts, Alles werde auf den lateinischen Stil bezogen, eine lateinische Arbeit sei die Hauptbedingung bei Lossprechung vom Gymnasium. Man solle[3] „einzig Latein lernen, um es lesen und verstehn zu können," dann, weil die lateinische Grammatik eine Universalgrammatik für alle nachzulernenden Sprachen, weil Latein eine Vorschule der romanischen Sprachen sei. „Allen diesen Zwecken genügt es, schließt Herr Wurm, mit Abschaffung des Schreibens, auf den Gymnasien sich allein auf die Lectüre zu beschränken."[4] —

Was er aber vom Lateinschreiben sagt, das gilt doppelt vom Lateinsprechen, da der Schüler improvisirend die deutsch auftauchenden Gedan-

sqq.) begründen sein Urtheil über den Unterricht im Latein und im Lateinschreiben insbesondere.

1) Jahresbericht des Gymn. zu Schleusingen. 1839. S. 6.

2) Wurm L. c. S. 12.

3) Ebend. 35.

4) Herr Wurm begreift unter dieser Abschaffung gewis nicht das oben charakterisirte Lateinschreiben zur Exemplification der Schulgrammatik. —

ken augenblicklich entkleiden und fein lateinisch umkleiden soll.[1] Vermag er diese Operation nicht in der äußersten Schnelligkeit auszuführen, so geräth er in das peinlichste Lateinstottern, wofern er nicht, wie gewöhnlich, das Denken ganz aufgibt, und dafür auswendig gelernte allgemeine lateinische Phrasen vorbringt, die überall und nirgends hinpassen.

Auf das Treffendste äußert sich Göthe über das Sprechen fremder Sprachen. „Soll ich Französisch reden? sagt er; eine fremde Sprache, in der man immer albern erscheint, man mag sich stellen wie man will, weil man immer nur das Gemeine, nur die groben Züge ausdrücken kann. Denn was unterscheidet den Dummkopf vom geistreichen Menschen, als daß dieser das Zarte, Gehörige der Gegenwart schnell, lebhaft und eigenthümlich ergreift und mit Lebhaftigkeit ausdrückt; jener aber, gerade wie wir es in einer fremden Sprache thun, sich mit gestempelten, hergebrachten Phrasen bei jeder Gelegenheit behelfen muß.“[2] Ganz mit Göthe übereinstimmend äußerte sich ein denkender, geistreicher Professor der Beredtsamkeit, der von einem Zeitungsredacteur nach dem Inhalt seiner lateinischen Rede befragt, welche er am Geburtstage des Königs halten sollte, erwiederte: „Schreiben Sie nur eine lateinische Rede; eine lateinische Rede hat keinen Inhalt.“[3]

Zu einer wahren Fertigkeit im Lateinschreiben werden wenige gelangen, sagte Fr. August Wolf: ein anderer trefflicher Philolog, gefragt: wie viele jetzt lebende Gelehrte mit selbständiger Freiheit ein originelles Latein schrieben, antwortete: es dürften etwa drei sein. — Wolf sprach von Philologen — was würde er erst von Schülern gesagt haben? Es ist nicht daran zu denken, daß es diese zu einer wahren Fertigkeit bringen; nothgedrungen können sie höchstens zu einer unwahren nach-

1) Es ist kaum nöthig zu erwähnen, daß unter Lateinsprechen nicht mündliches Uebersetzen einfacher Sätze begriffen ist, wie es schon in untern Klassen gewöhnlich zur Exemplification der Schulgrammatik geübt wird. Vom präsumirten Lateindenken der Schüler wird weiterhin die Rede sein.

2) Aus diesen Worten Göthes ergibt es sich, daß wir doch in einer Hinsicht die europäische Verbreitung des Französischen nicht als eine Bevorzugung desselben betrachten müssen. Die französische Sprache bietet nämlich einen Reichthum „gestempelter, hergebrachter Phrasen“ für allerlei Gelegenheiten im Leben, und egalisirt dadurch „geistreiche Menschen und Dummköpfe.“ Darum ist sie so beliebt und verbreitet als ein willkommenes Surrogat des Denkens und der Bildung. Wie manche Hofdame mag sich durch fertiges Französischschwätzen über Göthe gedünkt haben!

3) Beneke 2, 241.

äffenden Manier abgerichtet werden. Zur Fertigkeit in dieser bedarf es freilich nicht „zweier Seelen", vielmehr einer Verleugnung der deutschen Seele — Seelenlosigkeit ist nöthig. —

Diese Weise, unsere deutsche Jugend zum Lateinschreiben abzurichten, zeigt leider eine arge Rückwirkung auf das Deutschschreiben derselben, indem sie dieses ganz wie jenes behandeln lernt. Anstatt daß nämlich beim Schreiben in der Muttersprache die Gedanken in natürlicher Einfalt der Geistesrichtung und schaffenden Bewegung zu Worten sich gestalten, reifen und niedergeschrieben werden sollten, so sinnen die, durch lateinische Schulerercitien solchem natürlichen Erzeugungsprozesse Entfremdeten nur darauf, deutsche Phrasen zusammenzustoppeln, wie sonst lateinische. Kann ihnen Cicero nicht fürs Deutsche Normastilist und Phrasenlieferant sein, so suchen sie einen deutschen Autor, um Ciceros Stelle zu vertreten, von dem sie deutsche Worte, Wendungen und Phrasen entlehnen können.

So bildet man die Schüler zu Manieristen in der Muttersprache, zu einem intellectuellen Pharisäismus, zu einem wesenlosen, gespenstischen Stile. Unzählige auf solche Weise in der Jugend Verbildete, behalten zeitlebens jene kümmerlichen Schülerideale, liefern zeitlebens Schülerarbeiten, bleiben zeitlebens in dem Wahne: ihre Fertigkeit im Componieren erborgter, unverdauter Phrasen sei eben klassische Bildung! Wem anders als so geschulten, lateindeutschen Phraseologen gilt Göthes:

Wenn ihrs nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt,
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt.
Sitzt ihr nur immer! Leimt zusammen,
Braut ein Ragout von Andrer Schmaus,
Und blast die kümmerlichen Flammen
Aus eurem Aschenhäufchen raus.
Bewunderung von Kindern und von Affen,
Wenn euch darnach der Gaumen steht;
Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,
Wenn es euch nicht von Herzen geht. . . .
Ja eure Reden die so blinkend sind,
In denen ihr der Menschheit Schnitzel kräuselt,
Sind unerquicklich wie der Nebelwind,
Der herbstlich durch die dürren Blätter säuselt. —

Was meint der Dichter mit dem: Sitzt ihr nur immer! Leimt zusammen, braut ein Ragout von Andrer Schmaus — was anders als jenes, zu-

erst beim Zusammenleimen lateinischer Phrasen, dem Ragoutbrauen aus Cicero und Livius einerercierte und dann gar aufs Zusammenleimen deutscher Phrasen übertragene todte Werk? Wie kranken vorzüglich viele unserer Prediger an derlei stilistischen Abmühungen, wie ermangeln ihre Predigten so ganz der neugeborenen Frische lebendiger Rede! Sind das nicht Nachwehen lateinischer Stilübungen? Möchte man nicht oft in Verzweiflung über solch wohlgesetztes Nichts zu weit gehen und wünschen: sie hätten nie Stilübungen gehabt, ihre erste rhetorische Regel wäre: sprich und schreib wie dir der Schnabel gewachsen ist.

„Nicht bloß bei seichten Homileten, sagt Herder, sondern selbst bei glücklichen Rednern muß man es oft beklagen, daß ihr Stil, gleich von seiner zarten Jugend an, sich nach dem Latein gebildet, daß der periodische Ceremonienzwang, der in Schulen von lateinischen zu deutschen Chrien steiget, noch manchmal bei den besten Gedanken durchblickt. — Ich will nur das ungeheure Vorurtheil bestürmen: Cicero ist ein Muster der Beredtsamkeit, schlechthin und ohne Einschränkung; ihn nachahmen, heißt Original sein! und zehn solche hochtrabende Ausdrücke, nach denen man in unsern Schulen, wie man sich rühmt, junge Ciceronen bildet, und sie mit einem reinen gewässerten Stil zu einem lateinischen Perioden in ihrer lieben Muttersprache gewöhnet.“ [1] —

Dieser widerwärtigen Wirkung jener Uebungen völlig entgegengesetzt, ist der Einfluß, den ein sinniges Lesen der Klassiker auf den deutschen Stil hat. Sagte doch Wieland: „er habe aus den Briefen Ciceros deutsch schreiben gelernt,“ — von diesem Meister klarer Rede und adaequater Gedankenäußerung. [2] Daher ist auch das Uebersetzen aus den lateinischen und griechischen Klassikern sehr zu empfehlen. Es nöthigt zum Eindringen in den Sinn der Autoren und in den Geist der Sprachen, erprobt Verstehen oder Nichtverstehen und ist zugleich die beste Uebung in der Technik des Deutschschreibens. Diese Uebung nimmt die Productivität unreifer Schüler wenig in Anspruch, bildet dagegen ihre Receptivität; je mehr sie sich in den Autor hinein sinnen, um so treuer wird ihre deutsche Uebersetzung.

Zum Schluß mögen hier noch zwei Bemerkungen stehen. Es haben sich Stimmen vernehmen lassen: nur durch Lateinschreiben und -sprechen

1) Herder, Fragmente zur deutschen Literatur. Dritte Sammlung. S. 322. 329.
2) Beneke 2, 155.

könne man den, die humanistische Bildung anfeindenden Realisten imponiren, da diese spottweise fragten: wie es doch komme, daß Studierende nach zehnjährigem Lateinlernen so gar keine Fertigkeit im Lateinsprechen und -schreiben zeigten? Durch Virtuosität im Lateinsprechen und -schreiben allein, durch solche handgreifliche Frucht der Gymnasialstudien, sei diesen Gegnern das Maul zu stopfen. —

Man irrt sich gewis, wenn man glaubt, die Realisten würden sich durch solche Virtuosität beruhigen, ja imponiren lassen. Fragen würden sie vielmehr, wozu doch die mit so vieler Kraft- und Zeitverschwendung erworbene, ganz unnütze Fertigkeit? Mit wem will man sich denn, und zwar nicht zum eiteln Zeitvertreib, sondern nothgedrungen auf Latein verständigen? Warum wir französisch und englisch schreiben und sprechen lernen, werden sie sagen, das ist klar, warum aber jene latein, ist nicht abzusehen; sie müßten denn des Comenius Traum: Latein zur Universalsprache des Menschengeschlechts zu machen, realisiren wollen. —

Um der Realisten willen braucht man sich also nicht zu bemühen. Auch nicht in so fern, als manche fürchten, daß durch Beseitigung des Lateinsprechens und Schreibens einer realistischen Barbarei Thor und Thür geöffnet werde. Soll uns denn das barbarische Latein, welches man bei Disputationen hört, in Dissertationen und Examenarbeiten liest, soll uns dieß, soll uns Barbarei gegen Barbarei beschützen? Nimmermehr.[1] —

Eine zweite Bemerkung ist diese. Gäben die Gymnasien es auf, jenen übertriebenen Anforderungen in Bezug auf Lateinschreiben und -sprechen genügen zu wollen — was ihnen, wie allbekannt, doch nicht gelingt — so müßte dieß die größte Rückwirkung auf die ganze Methode des lateinischen Unterrichts haben. Zunächst würde man viel Mühe und Zeit sparen, vornämlich die Mühe des Sammelns und Memorierens ciceronianischer Phrasen, um dieselben beim Lateinsprechen und schreiben immer bei der Hand zu haben. Auch könnte man so manche grammatische Minutien beseitigen, die ebenfalls einzig um Sprechens und Schreibens willen anticipando erlernt werden, statt daß man sie sonst gelegentlich beim Lesen der Autoren an sich kommen ließe. Wie vieles höchst Seltene, ja Seltsame und Monströse, was Anfänger schon auswendig lernen

1) Vgl. oben die Ansicht Gesners.

mußten und müssen, würde selbst fleißigen Lesern der Klassiker zeitlebens nicht zu Gesichte kommen!

Den gewonnenen Ueberschuß an Zeit sollte man vorzüglich für den Unterricht im Griechischen verwenden, und beide klassische Sprachen, bei gleicher Berechtigung, möglichst gleich[1] behandeln. Gegenwärtig geben aber die Gymnasien, wie wir sahen, im Durchschnitt doppelt so viele lateinische als griechische Lehrstunden.

Wie wenige gehen daher von der Schule so vorbereitet ab, daß sie fortan im Stande wären, selbst leichtere griechische Klassiker mit einiger Fertigkeit, ohne stete Zuziehung des Lexikons, lesen zu können. Wer aber, dem es um wahre Bildung, nicht um eiteln Schein zu thun ist, wer gäbe nicht im Mannesalter gern die gewöhnliche Stümperei im Lateinsprechen und schreiben für die Fertigkeit im Verstehen griechischer Klassiker hin? —

II. Methoden des Lateinlehrens.

1. Diese Methoden verwandeln sich im Lauf der drei letzten Jahrhunderte.

Wenn sich das Ziel des Lateinlernens im Laufe der Zeit sehr veränderte, so mußte sich natürlich auch die Methode, der Weg zum Ziele gleichmäßig verändern.

Nach dem Wiederaufblühen der klassischen Studien strebte man die Jugend zu entnationalisiren und zu völligen Römern zu bilden. Wie man dieß auf Schulen durchzusetzen suchte, zeigte die Einrichtung des Straßburger Gymnasii durch Sturm. Seit dem westphälischen Frieden ward jenes Bildungsideal durch neu auftauchende Bildungselemente sehr

1) Derselben Ansicht ist Beneke (2, 250) und Dr. Schmid, welcher sagt: „Es hat nun einmal auf den Gymnasien die lateinische Sprache das Recht einer lebenden und die Römische Litteratur den sonst behaupteten Vorrang vor der Griechischen verloren.“ (Wittenberger Gymn. Programm 1844.) Insofern die Jugend zuerst Latein lernt, später das Griechische, daher zu diesem reifer und vorbereiteter kommt, insofern dürfte dem lateinischen Unterricht mehr Zeit zu widmen sein, als dem griechischen; dann auch, weil jeder des Latein deshalb mächtiger sein muß, als er es bei Studien aller Art und in weit höherm Grade als das Griechische nöthig hat. Das ergibt sich schon, wenn man einen Blick auf die europäische Culturgeschichte wirft. —

verdunkelt. Es kam allmählich dahin, daß man weniger die Fertigkeit wie ein alter Römer latein sprechen und schreiben zu können bezielte, als vielmehr Kenntnis und Verständnis der Römischen Klassiker. Wie sich gleichmäßig die Weise latein zu lehren sehr veränderte,[1] das ergab sich uns schon aus den verschiedenen Definitionen des Worts: Grammatik. Melanchthon definierte: Grammatica est certa loquendi et scribendi ratio, und hiermit stimmen noch die Herausgeber der 1728 erschienenen Grammatica marchica überein, indem sie sagen: die Grammatica ist eine Kunst recht zu reden und recht zu schreiben. Otto Schulz gibt dagegen fast hundert Jahre später (1825) folgende Definition: die lateinische Grammatik ist eine Anweisung zur Kenntnis der lateinischen Sprache; sie zeigt, wie die allgemeinen Sprachgesetze in einer besondern Sprache, in der lateinischen, angewendet werden. Und Kühner definiert: Grammatik heißt die Anweisung zum richtigen Verständnis einer Sprache in Hinsicht auf Wort- und Redeformen. Diese Definitionen, sagte ich, zeigten schon, wie man vom praktischen Treiben des Latein, als Kunst des Sprechens und Schreibens zu einem theoretischen, Kenntnis und Verständnis bezweckenden, fortgeschritten sei.

---

2. Die Gegner der alten grammatischen Methode.

In Sturms Schule giengen Latein-sprechen, -lesen, -schreiben mit der Grammatik Hand in Hand, und zwar von der untersten Klasse an. Dagegen müssen die meisten Lehrer schon im 16ten Jahrhundert und später das grammatische Element des lateinischen Unterrichts auf eine eben so harte als unverständige Weise hervorgehoben haben, das beweisen die Klagen bedeutender Männer über die Schulen; es mögen hier einige folgen.

Der Theolog Lubinus gab im Jahre 1614 das Neue Testament in drei Sprachen heraus, und kämpfte in der Vorrede zu diesem Werk aufs Stärkste gegen den gewöhnlichen Sprachunterricht. Es sei, sagt er, als hätte sich jemand mit aller Mühe eine Methode ausgedacht, qua praeceptores pariter ac discipuli non nisi immensis laboribus, ingentibus taediis, infinitis aerumnis et non nisi longissimo demum

1) Gesch. der Pädag. 1, 200 sqq.

temporis intervallo, ad latinae linguae cognitionem, illi adducerent, hi adducerentur. Ein böser Genius, heißt es weiter, möge diese Methode durch Mönche eingeführt haben, deren Frucht er also schildert: Enascuntur non nisi Germanismi, soloecismi, barbarismi, latini sermonis abortus, dedecora .... Quid aliud institutio haec in scholis grammatica est, quam studiorum remora, quam puerilis, imo juvenilis aetatis depopulatrix? quam liberalis mentis carnificina? quam denique optimorum ingeniorum e schola profligatrix? Auf derlei verwende man die schönste Jugendzeit, bis zum 20sten Lebensjahre. Dann spricht er von den unnützen, schrecklichen grammatischen Regelchen (praeceptiunculae) die man nach Kurzem gar nicht mehr brauchen könne. Dieß widernatürliche Einbläuen der Grammatik sei Schuld, daß Eltern und Lehrer von den Knaben gefürchtet und gehaßt würden; die Unnatur eines solchen Unterrichts mache auch die Lehrer hart. — Ueberhaupt sei der Schulunterricht per regulas et praecepta widersinnig.[1]

Ebenso sprach der treffliche Gerhard Vossius gegen den gewöhnlichen grammatischen Unterricht. Er sagt: Latinae linguae docendae rationem a vulgari aliam esse inveniendam, lubens agnosco; tantamque canonum et exceptionum molem, qua puerorum ingenia hodie obtunduntur, neutiquam necessariam, imo noxiam maximopere esse sentio. Quod utinam intelligerent, qui pueritiam in hujus artis praeceptis formandam suscepere. — Atque utinam hac sola parte peccaretur! Nunc illi etiam, qui, non exigua cura, omnia persequi sese studuerunt, immane quantum falsorum canonum coacervarunt, et tamen in tanta commentorum commentariorumque mole, plurima momenti maximi nec digito attigerunt. In seiner Schrift: de studiorum ratione, schreibt Vossius: Mox hauriet (puer) praecepta artis grammaticae, quae adeo sunt pauca, ut pagellis viginti liceat complecti. Vulgo multa inferciunt Grammaticae plane philosophica, quaeque a tenera aetate intelligi nequeant. Et haec vere carnificina: non quasi et ista non aliquando discenda sint, sed et aetate inque stu-

1) Numerantur, sagt Lubinus, in vulgatis apud nos Grammaticae compendiis, centum et octoginta artis vocabula, et plus eò: in Syntaxi septuaginta et amplius regulae cum tot exceptionibus, quae pleraque adeo obscura sunt, ut vix a grandioribus aetate, judicio et doctrina jam provectioribus, intelligi possint.

diis aliquantum provectis, ut sermonis etiam naturam et causas intelligant.[1]

Justus Lipsius klagt: daß er vom achten bis zum dreizehnten Jahre durch nugae grammaticae hingehalten worden sei.

Ebenso eifert Joh. Matthias Gesner in seiner Vorrede zu des Cellarius Grammatik gegen das unvernünftige grammatische Treiben. „Es sind leider, sagt er, tausend Exempel solcher Unglückseligen bekannt, welchen die Grammatik, d. i. das unvernünftige Auswendiglernen derselben zu nichts gedient, als ihnen einen unauslöschlichen Haß gegen das Studieren beizubringen, den Kopf zu verwirren und sie zu andern Verrichtungen desto untüchtiger zu machen." Es sei unverantwortlich, es ferner so gehn zu lassen.

Zuletzt wollen wir noch einen Ankläger aus der neuern Zeit, einen der ausgezeichnetsten Schulmänner, nämlich Meierotto hören.[2] „Man denke sich einen Knaben, sagt er, der durch zehn, zwanzig paradigmata von Deklinationen, durch eben so viel von verbis sich hindurchlernen muß, der dabei Regeln von der Formation, vom genere sich einprägen, der Anomalien zugleich mit der Analogie, so viel Ausnahmen bei kaum begriffenen Regeln, kurz, der allen Eigensinn und Widerspruch der Sprachlehren verdauen muß. Hier ist keine Freude für ihn, er soll Dinge, die wegen der Einförmigkeit ermüden, wegen der Widersprüche kaum auszustehn sind, vereinigen. Und dieß alles muß er einzeln für sich und stumm lernen, welches das Traurige des Geschäfts unglaublich vermehrt. Man sage mir nicht: es ist doch bisher geleistet worden; erhalten es doch jährlich so viele Knaben nicht nur aus, sondern sie wetteifern auch darin. Ich weiß wohl, daß stärkere Furcht der Strafe, oder ein beständiges Treiben selbst über den großen Haufen etwas erhielt; oder daß da, wo es besser abgieng, ein Lehrer, der auf eine seltene Weise diese Methode zu beleben wußte, daß auch wohl aemulation, kurz immer etwas Aeußeres die Knaben mag gedrungen haben, sich angelegentlich also zu beschäftigen. Ich weiß auch, daß die Knaben es

1) „Alle Schriften von Gerh. Vossius, sagt F. A. Wolf, sind vortrefflich; gegen diese sind alle neuen Grammatiker unbedeutend."

2) Joh. Heinr. Meierotto, Lateinische Grammatik in Beispielen. Berlin bei Fr. Nicolai. 1785. Zweiter Theil. S. X. ꝛc. Weiterhin werden wir sehen, wie Meierotto dem Uebel, welches er schildert, abhelfen wollte.

selbst nicht merkten, sich nicht darüber beschwerten, daß sie, das Zeichengedächtnis ausgenommen, sich aller anderen Seelenkräfte begeben müßten. Aber wie selten stellen Schulen solche Knaben auf, welche nach einem halben Jahre noch dieselbe Lernlust hatten, die dem Knaben so natürlich ist. Wie gewöhnlich bemerkt man dagegen, daß die lateinischen Stunden auch bei guten Köpfen die Marterstunden heißen."[1]

Es könnten noch mehr Anklagen gegen die zur Caricatur ausgeartete grammatische Unterrichtsweise beigebracht werden, doch es sind deren genug; gehen wir nun auf die Methoden über, welche man an ihre Stelle setzen wollte.

---

3. Neue Methoden.

A. Man lerne Latein wie man die Muttersprache erlernte.

Die Einen sagten, wir wollen uns nach der Weise richten, wie wir die Muttersprache erlernen, nämlich durch Uebung des Sprechens. Man verwies auf das Beispiel des Montaigne,[2] welchem der Vater einen Hofmeister gab, der mit ihm von früh auf latein, nur latein sprechen mußte. Auch ward es so eingerichtet, daß alle, mit denen das Kind in Berührung kam, einzig latein sprachen. „Ohne Kunst, ohne Buch, sagt Montaigne, ohne Grammatik und Regel, ohne Peitsche und Thränen hatte ich ein so gutes Latein gelernt, als mein Lehrer selbst verstand." Im siebenten Jahre las er nichts lieber als Ovids Metamorphosen, Latein war ja seine Muttersprache.

Locke[3] hätte gern denselben Weg eingeschlagen; lerne man doch französisch auf solche Weise, sagt er. Doch lenkt er mit der Bemerkung ein, daß man sich wohl Französinnen, aber keine alten Römerinnen für seine Kinder verschreiben könne, daher er eine andere Methode anräth, von welcher weiterhin gesprochen werden soll.

Das närrische Experiment, welches mit dem Knaben Montaigne

1) Man misverstehe diese Urtheile Meierottos, Gesners rc. nicht; sie sind nicht gegen den usus, sondern gegen den abusus der Grammatik gerichtet. Gegen die, welche die Grammatik hintansetzen, trat schon Melanchthon aufs Stärkste auf. Gesch. der Pädag. 1, 198.

2) Gesch. der Pädag. 1, 402.

3) Ebend. 2, 131.

gemacht wurde, dürfte von einzelnen Vätern, glücklicher Weise, schwer zu wiederholen sein. Dagegen dachte man darauf es mit Kindermassen auszuführen. Lubinus schlug deshalb vor ein coenobium, ubi omnes doctores, magistri, famuli et ministri, culinae etiam et cellae praefecti non nisi latina lingua atque ea pura et romana utantur; in quem locum delati adolescentuli sic linguam illam sicut olim Romae, addiscant, sola consuetudine, conversatione et usu.

Späterhin that Maupertuis den Vorschlag: eine lateinische Colonie zu stiften. — Es ist kaum nöthig über die Unausführbarkeit solcher Vorschläge ein Wort zu verlieren. Gerhard Vossius wünschte doch nur: es gäbe ein Volk das Latein spräche. Dann hätten wir, sagt er, den gebahntesten Weg Latein zu lernen. Aber, fährt er fort, da man gegenwärtig sehr wenigen das Lob ertheilt reines Latein zu schreiben, und noch wenigeren rein zu sprechen, Regeln aber meist nur den schon einigermaßen vorgerückten eine Hülfe sind, Anfängern dagegen hinderlich fallen, so bleibt kaum eine andere Weise unser Latein auszubilden, als die Alten zu lesen und ihnen zu folgen. —

Wie Vossius ist auch J. M. Gesner dafür, Lateinsprechen allem grammatischen Unterricht vorauszusenden. Die Sprache, sagt er,[1] ist eher als die Grammatik, so ist es auch leichter eine Sprache durch Gebrauch und Uebung ohne Grammatik zu lernen, als ohne Uebung und Gebrauch allein durch die Grammatik. Das Letzte ist unmöglich. — Aber, wie Vossius, und aus demselben Grunde wie dieser, nämlich aus Noth, nimmt auch Gesner den Rath zurück, Latein auf solchem praktischen Wege zu lehren. In hohen und niedern Schulen, sagt er, werde Alles deutsch gelehrt.[2] Wir sahen schon, daß er sich selbst, im Interesse für reine Latinität, entschieden gegen die barbarischen lateinischen und für deutsche akademische Vorlesungen erklärte. Factum est, fügt er hinzu, ut politi homines, qui scirent latine, starent ab lingua germanica, et hac in posterum docendum suaderent. Contra semibarbari pro ipsa Latina propugnabant.[3]

Wenn die Lehrer des Philanthropins, Wolke und Trapp, das

1) Vorrede zu Cellars Grammatik.

2) Isagoge 1, 99. 102. Daß Gesner verlangt: den Knaben schon früh kleine Sätze latein mitzutheilen, widerspricht offenbar dem Gesagten nicht.

3) Semibarbari, z. B. die Jesuiten. Gesch. der Pädag. 1, 335.

Latein durch Sprechen beibringen wollten, so dürfte man sich wohl nicht auf ihre Autorität berufen.[1]

Hat F. A. Wolf Recht, zu behaupten: unter hundert Gymnasiallehrern könnten kaum sechs Latein sprechen, — so ist schon hiermit das Urtheil gegen die Sprechmethode gefällt. Ultra posse nemo obligatur.

9. Latein und Realien sind verbunden zu lehren.

Comenius.

Comenius schlug vor: Latein und Realien verbunden zu lehren; seine Janua und der Orbis pictus sind nach diesem Princip abgefaßt.[2] Beide Lehrbücher sind von den Einen sehr gelobt, von den Andern sehr getadelt worden. Unter den Lobenden ist ein Mann von Gewicht, J. M. Gesner. Er sagt:[3] Serviant discendi initiis libri e quibus simul cognitio rerum augeatur, quales sunt pro junioribus Comeniani. Comenianos eo nomine valde amo, imprimis Orbem pictum. Non quia sunt optimi, sed quia non habemus meliores.

Aus dem Orbis pictus prägen sich den Kindern leicht eine Menge Wörter ein, durch Abbildung dessen, was jedes Wort bezeichnet. So z. B. die Wörter torrens, stagnum, mare, wenn der Knabe zugleich eine Abbildung vom Gießbach, Teich und Meer sieht.

Nur sollte der Orbis pictus nicht Dinge der neuen und neusten Zeit befassen, nicht eine Menge moderner Künste und Gewerbe, wie z. B. die Buchdruckerkunst. Comenius nahm das Alles auf, weil nach ihm die Welt der Sprache adaequat der Realwelt sein, wo möglich keine Lücken haben sollte.

Gibt man dieß Motiv des Comenius auf, berücksichtigt man einzig die Realwelt der römischen Klassiker, und läßt alles hinweg, wovon die römische Welt nichts wußte, so würde der Orbis pictus mindestens um die Hälfte dünner und dennoch doppelt brauchbar werden.[4] —

1) Am wenigsten auf die Autorität des realistischen Wolke. Sagte er beim Examen wirklich: Imitate Sartorem, wie Schummel erzählt, so beweist dieß genug gegen die Sprechmethode. (Aus Fritzens Reise ꝛc. in der Gesch. der Pädag. 2, 281, wo ich unter Präsumtion eines Schreib- oder Druckfehlers: Imitamini setzte.)

2) Gesch. der Pädag. 2, 63. 78. 87.

3) Isag. 1, 112.

4) Kugel-Höpflein wären z. B. nicht abzubilden. Vgl. Gesch. der Pädag. 2, 161, Anm. 2.

Mehrere Gymnasien führten im 17ten Jahrhundert den Orbis pictus als Schulbuch ein, doch war der Gebrauch desselben nicht von Dauer. Beim Privatunterricht kann er gewis mit Nutzen angewendet werden, besonders wenn die Knaben ein Vergnügen daran finden, das Buch für sich durchzunehmen. Doch wäre es immer nur als eine Hülfe zu betrachten, nimmermehr aber als ausreichendes elementares Lehrbuch.

C. Man verbinde die Methoden A. und B.

Einige riethen die zwei charakterisierten Methoden möglichst zu verbinden. So lehre man ja den Unmündigen die Muttersprache, indem man ihnen bestimmte Dinge zeige und zugleich benenne; man zeige z. B. dem Kinde eine Uhr und spreche zugleich den Namen Uhr aus. Statt den Text des Orbis pictus zu lesen, solle man mündlich den Dingen oder ihren Abbildern lateinische Namen geben, vielleicht selbst einige Phrasen nothdürftig bilden lassen.

D. Ratich und die ihm ähnlichen Methodiker.

a. Ratich.

Von einem ganz andern Gesichtspunkt gieng Ratich und seine Schule beim Lehren des Latein aus. Nicht mit der Grammatik ist der Unterricht zu beginnen, sagte Ratich, sondern mit dem Lesen eines Autors, aus welchem die Grammatik allmählich entwickelt werden muß.[1] Ratichs Normalautor war Terenz, der wohl neunmal und öfter vom Anfang bis zu Ende durchgenommen ward, so daß der Lehrer denselben zuerst interlinear übersetzte, dann von den Schülern ebenso nachübersetzen ließ. Darauf gieng man über zum Entwickeln des Grammatikalen aus dem Autor, zuletzt zu Imitationen desselben u. s. w.

b. Locke.

Auf ähnliche Weise zu verfahren, rieth Locke. Man solle,[2] sagt er, mit den lateinischen Fabeln Aesops den Anfang machen, dieselben

1) Ich verweise auf die ausführliche Charakteristik dieser Methode, Gesch. der Pädag. 2, 23.

2) Ebend. 2, 131.

mit einer Interlinearversion versehen, eine Fabel nach der andern wiederholt lesen und abschreiben lassen, bis der Schüler sie ganz verstehe. Die Regeln der Grammatik, weil sie aus der Sprache und nicht diese aus jenen hervorgegangen, sollen erst dann hinzutreten, wenn der Schüler einen gewissen Grad von Fertigkeit im Verstehen erlangt habe.

c. Hamilton.

In neuerer Zeit hat nun der Engländer Hamilton eine Methode erfunden, welche der von Ratich[1] ähnlich ist und großes Aufsehn erregte. Die Art, wie er auf das Lehren verfiel, ist zu charakteristisch für diese seine Methode, als daß sie unberücksichtigt bleiben könnte. Hamilton war Kaufmann.[2] Im Jahre 1798 zog er aus England nach Hamburg, und lernte bei einem französischen Emigrirten, Namens Angely, deutsch, unter der Bedingung, daß ihn sein Lehrer mit der Grammatik verschonen möchte, da er den Kopf von andern Dingen voll habe. Angely gieng darauf ein, übersetzte ihm eine deutsche Anekdote Wort für Wort ins Englische vor, und ließ sie von Hamilton nachübersetzen, der nach etwa 12 Lectionen ein leichtes deutsches Buch las, und sich später in Leipzig, lesend und sprechend, im Deutschen weiter übte. „Dieß, sagt Hamilton selbst, ist der Ursprung des Hamiltonschen Systems; aber damals dachte ich so wenig daran Sprachlehrer zu werden, als ich jetzt daran denke fliegen zu wollen.[3]

Später hatte er Unglück im Handel und gieng nach Nordamerika. Im Jahre 1815 kam er nach Neu-York und fieng dort an, nach Angelys Weise im Französischen gegen starkes Honorar Unterricht zu geben.[4] Mit steigendem Beifall lehrte er in Philadelphia, Baltimore und andern amerikanischen Städten. 1823 gieng er nach England zurück, und versprach marktschreierisch in „einigen Wochen einen ganz unwissenden Schüler griechisch, lateinisch, französisch, italienisch und deutsch zu lehren." In Zeit von 18 Monaten hatte er 600 Schüler, und lehrte in mehrern englischen, schottischen und irischen Städten. 1831 starb er zu Dublin.

1) Hamilton kannte wohl gewis Ratichs Schriften nicht, ob Lockes?

2) Pfau, „der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot" 11.

3) Ebend. 12.

4) Er hatte schon im ersten Jahre 70 Schüler, deren jeder für 24 Stunden 24 Dollars zahlte.

Diese wenigen Züge aus Hamiltons Leben, die Art wie er Lehrer, ja Aufsteller einer neuen Methode geworden, dürfte bei soliden Gelehrten und Schulmännern eben kein günstiges Vorurtheil für ihn erwecken. Scheint es doch, als wäre er nur darauf ausgegangen, die Schüler in kürzester Zeit zum oberflächlichen Verstehen und leidlich fertigen, mündlichen wie schriftlichen Gebrauch einer Sprache abzurichten. Die Grammatik tritt bei ihm sehr in den Hintergrund und zugleich die bildende Kraft des Sprachunterrichts. Es scheint eine Methode zu sein, ganz brauchbar um Commis voyageurs, reiche Leute, welche aus langer Weile reisen, und ähnliche Menschen für das Herumtreiben in fremden Ländern abzurichten.

So scheint es fast; doch hüten wir uns zu schnell den Stab zu brechen, betrachten wir vielmehr zuerst näher, wie Hamilton selbst lehrte, dann: auf welche Weise seine Methode durch andere, besonders Deutsche, modifizirt worden ist.

* * *

Hamilton legte beim Unterricht im Latein gleich anfangs ein lateinisches Werk, gewöhnlich das lateinische Evangelium Johannis zu Grunde, welches mit einer Interlinearversion versehen war. Diese Version mußte sich genau im Genus, Numerus, Casus der Substantiva und Adjectiva, so wie im Modus, Tempus und Person der Verben an das Idiom des Grundtextes anschließen, mit völliger Hintansetzung der Eigenthümlichkeit des Deutschen oder einer andern Muttersprache.

Beim Uebersetzen jedes einzelnen Wortes des Grundtextes kam es zur Frage: ob man die Bedeutung welche das Wort in dem bestimmten Zusammenhange hat, oder dessen, wo möglich zu ermittelnde Grundbedeutung in die Interlinearversion aufnehmen solle? Die deutschen Hamiltonianer[1] „geben die etymologisch-erste, die Urbedeutung z. B. προςωπεῖον zu Gesicht statt Maske, γεωργὸς Erdwerker statt: Landmann, ἐκλαθόμενοι ausverborgengewesenseiende statt: welche vergessen haben oder vergessen habend.“ Hamilton selbst sagt: „In Philadelphia sprach ich zuerst für die Ansicht, daß die Wörter aller Sprachen, mit wenigen Ausnahmen, nur eine Bedeutung (die eigentliche oder Grundbedeutung) haben und sie sollten eigentlich immer durch das nämliche Wort übersetzt

1) Pfau 23.

werden, welches gleichsam stellvertretend dafür ist zu allen Zeiten und an allen Orten."

An einer andern Stelle äußert Hamilton: „Die Uebersetzung muß eine analytische, d. h. wörtliche sein, es muß dieselbe nicht die abgeleitete uneigentliche, sondern die ursprüngliche, eigentliche Bedeutung jedes Worts sein." [1]

Ratich und seine Schule erklärten sich schon für das Uebersetzen der Worte nach ihrer etymologisch erstern Bedeutung. [2] „Die Signification, sagt ein Ratichianer, muß aufs genaueste genommen werden, nach dem Buchstaben die erste Bedeutung, so viel immer mehr müglich, die im Brauch ist, ungeachtet wie es klinge dem Sensu nach." Im Anfang des Prologs zur Andria, wenn es heißt: Poeta cum primum animum ad scribendum adpulit, übersetzt die Interlinearversion adpulit „er hat hinzugetrieben." — Und ganz übereinstimmend mit Hamilton heißt es weiter: „Und muß die Exposition nicht ändern, sondern jedes Wort, so oft es im ganzen Buche fürkommt, einmal dolmetschen wie das andre."

Als Beispiel von Interlinearversion stehe hier die gegebene Uebersetzung vom Anfang des Evangelii Johannis:

Initio omnium rerum fuit verbum, verbum apud Deum fuit;
(Im) Eingange aller Dinge war Wort, Wort bei Gott war;
Deus fuit verbum. Illud igitur verbum initio fuit apud
Gott war Wort. Jenes also Wort (im) Eingange war bei
Deum. Omnia ejus ope creata sunt. In ipso
Gott. Alle (Dinge) desselben (durch) Hülfe geschaffen sind. In selbem
erat vita, quae vita hominibus lucis fons exstitit.
war Leben, welche Leben (den) Menschen der Licht Quell erstand.
Lucebat lux inter tenebras, quae eam non comprehenderunt.
Leuchtete (die) Licht zwischen Finsternisse, welche sie nicht zusammengriffen.

Die Fortsetzung aus dem Französischen ins Deutsche lautet:

C'était en elle qu'était la vie, et la vie était la lumière
Dieß war in sie daß war die Leben, und die Leben war die Licht

1) Pfau (27.) bemerkt jedoch, daß die Uebersetzungen Hamiltons seinem Princip nicht ganz entsprechen.

2) Gesch. der Pädag. 2, 28.

des hommes. Et la lumière luit dans les tenèbres, et les
der Menschen. Und die Licht leuchtet in die Finsternisse, und die
tenèbres ne l'ont point reçue.
Finsternisse nicht sie haben Punkt empfangen.[1]

Es stehe hier noch eine Probe aus Tafels Interlinearversion von Joh. 18, 25—27.

Pierre était là et se chauffait, et ils lui dirent: N'es-tu
Petrus war da und sich wärmte; und sie ihm sagten: Nicht bist du
pas aussi de ses disciples? Il le nia et dit: Je
Schritt auch von seine Schüler? Er es verneinte und sagte: Ich
n'en suis point. Et l'un des serviteurs du
nicht davon bin Punkt. Und der eine von die Diener von den
pontife, parent de celui à qui Pierre avait
Hohenpriester, Verwandter von demjenigen zu welchen Petrus hatte
coupé l'oreille, lui dit: Ne t'ai-je pas vu en
geschlagen die Ohr, ihm sagte: Nicht dich habe ich Schritt gesehen in
le jardin avec lui? Pierre le nia encore une fois; et aussitôt
den Garten mit ihn? Petrus es verneinte noch eine Mal; und alsobald
le coq chanta.
der Hahn sang.[2] — —

Bevor wir auf die Polemik eingehn, welche die Lehrbücher Hamiltons und der Hamiltonianer veranlaßten, wollen wir zuvor die Methode betrachten, welche vom Meister und von seiner Schule mit Hülfe der Lehrbücher befolgt wurde.[3]

Hamilton selbst übersetzte zuerst seinen Schülern wörtlich aus dem französischen Evangelium Johannis[4] ins Englische vor, und ließ sie dann nachübersetzen. Dieß geschah in einem ersten Cursus, andere Bücher behandelte er auf gleiche Weise in den zwei folgenden Cursen, im dritten gieng er zur Grammatik über, indem er die regelmäßigen und

1) Kröger in Schwarz „Darstellungen aus dem Gebiete der Pädag.“ 362.

2) Es erinnert dieß an Lessings Riccaut de la Marlinière, der jedoch weit besser deutsch spricht.

3) Wie Ratich und die Ratichianer verfuhren, sahen wir schon. Gesch. der Pädag. l. c.

4) Er ließ in Philadelphia die 3 ersten Kapitel mit Interlinearversionen drucken. Das Folgende meist nach Pfau.

etwa ein Dutzend der, im täglichen Leben gewöhnlichsten, unregelmäßigen Verba mündlich einübte. Späterhin ließ er das Evangelium in correctes Französisch mündlich und schriftlich nachübersetzen. Nach sechs bis acht solcher Exercitien sollen die Schüler in der Regel keine Fehler mehr gemacht haben! „So fährt man denn fort, sagt Hamilton, das englische Neue Testament zu übersetzen, bis dieß der Schüler ohne weitere Hülfe des Lehrers allein kann; dann gibt man täglich irgend ein französisches Exercitium, sei es ein freundschaftlicher oder ein kaufmännischer Brief, oder eine Erzählung, bis der Stil auch frei von Anglicismen wird, deren Vermeidung am schwersten fällt und die sich erst nach und nach durch fleißige Lectüre beseitigen lassen." Hamilton selbst gibt das Ziel seines französischen Unterrichts, welches die Schüler zu erreichen pflegten, so an: „Sie lesen so fertig französisch wie englisch, können einen freundschaftlichen oder kaufmännischen Brief grammatisch richtig und mit Leichtigkeit schreiben, und wenn auch nicht fertig, doch correct sprechen."

Dieß Ziel des Hamiltonischen Unterrichts im Französischen beweist, daß es dem Manne hierbei wirklich nur um die kürzeste und leichteste Dressur zum französisch Sprechen und Schreiben zu thun war, eine Dressur, welche so viele einzig verlangen und nichts weiter. Er unterrichtete nur Erwachsene — vermuthlich meist vom Kaufmannsstande — welche an Hamilton, dem praktischen Kaufmann, ihren Mann fanden. —

Wie aber hielt er es mit dem Lehren des Latein, wobei jene Lebenszwecke ganz wegfallen? Er las und übersetzte auf gleiche Weise das lateinische Evangelium Johannis mit Anfängern, brauchte zum ersten Kapitel drei Stunden, in der vierten Stunde übersetzte er schon 50 bis 70 Verse. „In der zehnten Lection, sagt Hamilton, wird man finden, daß die Klasse das ganze Evangelium Johannis ohne Mühe übersetzen kann." — Auf der folgenden zweiten Bildungsstufe, welche wieder 10 Lectionen befaßt, ließ er eine Epitome historiae sacrae lesen. Dazu gesellte er die Formenlehre, wobei er den Schülern eine Grammatik, die er hatte drucken lassen, in die Hände gab, jedoch nicht etwa zum mechanischen Auswendiglernen, da er dieß entschieden verwarf. Hierin stimmt er wieder mit dem Ratichschen Grundsatz: „Nichts soll auswendig gelernt sein."[1]

1) Gesch. der Pädag. 2, 39. In der Praxis Ratichianorum hieß es: Tenta discipulos num in conjugationibus et declinationibus prompti sint; sed omnia e libro,

Auf der dritten Stufe trat Syntax ein, Nepos ward gelesen; auf der vierten Stufe Caesar, auf der fünften und sechsten Virgil und Horaz, alle Autoren, den letzteren ausgenommen, mit Interlinearversionen.

„Fünf oder sechs Monate, sagt Hamilton, bei ununterbrochener Aufmerksamkeit des Schülers, wie des Lehrers, werden hinreichend befunden werden, jenem eine Kenntnis der lateinischen Sprache beizubringen, welche bisher noch selten das Resultat von eben so vielen Jahren gewesen ist." So weit gekommen, fährt er fort, können nun Uebungen im Lateinschreiben „in einem Cursus von zehn Lectionen betrieben werden, und die Schüler werden jetzt davon mehr Nutzen haben, als wenn sie nach der alten Methode in unsern Schulen ganze Rieße Papier voll schreiben müssen."

Hamilton hatte folgende lateinische Bücher mit Interlinearversion drucken lassen: das Evangelium Johannis, Epitome historiae sacrae, Aesops Fabeln, Eutropius, Aurel. Victor, Phaedrus, Nepos, Caesar, 2 Bände Selectae (?) e profanis, Sallust, Ovid. metamorphos. und 6 Bücher der Aeneis. Nach einem Examen, das er mit Knaben von 10 bis 13 Jahren gehalten, schreibt er: „Hätte ich schon Uebersetzungen gehabt in der Weise, wie später (d. h. Interlinearversionen), so müßten sie (im Lateinischen) während der 6 Monate, die der Cursus dauerte, die von mir später herausgegebenen 13 Bände — die eben aufgezählten — durchbekommen und verstanden haben." —

Wie viel wäre hier zu erinnern, auch abgesehen von den Prahlereien, welche so thöricht sind, daß sie in Hinsicht auf Sprache: Ignoranz, in Bezug auf Lehrkunst: Pfuscherei verrathen. — Vom Evangelium Johannis, dem mit Interlinearversion versehenen Anfangsbuche, soll späterhin gesprochen werden. Auf dieß Evangelium folgt die Epitome historiae sacrae, dann Nepos, Caesar, Virgil, Horaz; Johannes der Anfang, Horaz das Ende des Studiums! In 6 Monaten soll der Schüler auf dem Wege so viel lernen, als auf dem herkömmlichen selten in 6 Jahren gelernt wird. Nimmt er dann noch 10 Lectionen in den Kauf, so bringt er es in diesen zu einer größern Fertigkeit im Lateinschreiben, als man es in Jahren „nach der alten Methode in unsern Schulen" bringt. Ja Hamilton unterwindet sich mit Anfängern von

non memoriter fiant, nec permittendum ut discipulus flexiones memoriter recitet. „Memorirt wird bei uns sehr wenig" schreibt auch Basedow.

10 bis 13 Jahren binnen 6 Monaten 13 Bände lateinischer Schriftsteller so durchzulesen, daß sie dieselben verstehen. —

Wie erinnert dieß an Basedows Prahlereien,[1] ja Hamilton übertrifft Basedow; — vielleicht bona fide, da er nicht wie dieser studiert hatte, und deshalb nicht wußte, was er that. — Die deutschen Hamiltonianer hatten meist studiert, es stand daher zu erwarten, daß sie sachkundig und umsichtig, die Fehler ihres Meisters und Vorgängers würden vermieden haben. Einige sind wirklich eingelenkt, andere haben dagegen das Uebel vergrößert. —

Tafel[2] legt, wie Hamilton, das mit Interlinearversion versehene Evangelium Johannis für den Anfang zu Grunde. Dieß widerspricht einem Grundsatze der Naturforscher, dem: Fiat experimentum in re vili. Ernste Pädagogen: Klumpp, Schmid, Strebel u. a. sahen hierin einen Misbrauch des Evangelii, welcher durch die fratzenhafte Interlinearversion noch gesteigert wird, von welcher ich Proben mitgetheilt habe. Diese dürfte sich den Schülern nur zu tief einprägen und dem spätern andächtigen Lesen des Evangeliums auf ärgerliche Weise hinderlich fallen. Man weiß ja, warum selbst fromme Menschen, und gerade diese dagegen auftraten, daß man das griechische Testament als Elementarbuch in Schulen brauchte. —

Der Grundgedanke des Hamiltonschen Systems ist nach Schmid:[3] „wer fremde Sprachen lehren will, muß 1) was den Stoff betrifft, dem Schüler gleich von Anfang an die Sprache als eine lebendige, Gedanken enthaltende vorführen, also lauter Sprachganze, Sätze geben, und 2) was die Form der Mittheilung, die Methode betrifft, ihn die Gesetze der fremden Sprache möglichst selbständig erkennen lassen."

Betrachten wir zuerst den Stoff, die Sprachganzen, Sätze, welche dem Anfänger in fremder Zunge vorgelegt werden sollen. Dem König Belsazar wurde „Mene, Mene, tekel, upharsin" an die Wand geschrieben, es war ein Satz, den Belsazar nicht verstand, Daniel mußte ihm erst die unbekannten, räthselhaften Worte auslegen. Dem deutschen Anfänger sind lateinische Worte eben so unverständlich wie jenes Mene,

1) Gesch. der Pädag. 2, 276.

2) „Die Sprachmethoden Hamiltons und Jacotots von Dr. L. Tafel." In der deutschen Vierteljahrsschrift. 1838. Drittes Heft. S. 179.

3) Schmid: Jahns Jahrb. 1839. XXV. 406 in Klumpps Rec. — Strebel: die Erziehungsanstalt zu Stetten, S. 48.

Mene, daher ist es für ihn ganz gleichgiltig, ob sie Sätze bilden oder vereinzelt stehen.

Herr Director Meiring äußert sich in dieser Hinsicht sehr treffend gegen die Hamiltonianer.[1] Haben die Wörter nur im Satze Sinn und Bedeutung, sagt er, so hat hinwiederum der Satz nur im Organismus einer ganzen Rede, Abhandlung rc. Sinn und Bedeutung; sonach dürfte auch er nicht isolirt dem Schüler mitgetheilt werden. Doch, abgesehen hievon, fährt Meiring fort, so kann jene Behauptung nur von der Muttersprache gelten, wo der Unterricht analytisch von einem gegebenen Ganzen auf die Theile fortschreitet. Nicht so beim Latein. Hier ist „statt der Unmittelbarkeit durchgängige Vermittelung, statt des analytischen Ganges vom Ganzen auf die Theile, synthetischer Fortgang von den einzelnsten Theilen zum Ganzen. Der Schüler steht einem ihm völlig fremden Sprachgebilde gegenüber. Wie soll er auch nur den einfachsten Sätzen beikommen — die dadurch ausgedrückten Gedanken in eigener Seele erzeugen? Hätte er in seiner eigenen Gedankenwelt (Sprachwelt) vollkommen congruente Formen für die fremden Sätze, so wäre die Vermittelung ziemlich einfach: diese würden mit jenen vertauscht (übersetzt) und so . . . als ein Ganzes aufgenommen." Solche Congruenz gibt es nicht, oder höchst selten, „und selbst der Hamiltonismus, der sie durch Verzerrung der Muttersprache zu erreichen sucht, kommt nicht zum Ziele." Der Anfänger muß sich also „zuvörderst in das Verständnis aller Einzelheiten des Satzes hineinarbeiten"; es muß ihm sonach die Bedeutung des Worts (lexikalisch) und seiner Form (grammatisch) gegeben, Wort für Wort erklärt werden, bis man aus den einzelnen Wörtern den Satz zusammenstellt und durch die Muttersprache verständlich macht. „Wo ist da auch nur eine entfernte Aehnlichkeit, fährt Meiring fort, mit einer lebendigen und organischen Auffassung, wie sie bei der Muttersprache stattfindet? Was auch die Erfinder gewisser moderner Sprachmethoden träumen mögen, Leben und Unmittelbarkeit im Latein kann erst das Ziel einer höhern Unterrichtsstufe sein."

So urtheilt der verständige Schulmann. Er berührt hier einen Punkt, welcher durch Herrn Professor Schwarz in Ulm besonders gut

1) „Ueber das Vokabelnlernen im lateinischen Unterricht, vom Director Meiring, 1842." Programm für das Gymnasium in Düren.

ausgeführt ist, nämlich das Wesen der Interlinearübersetzung.[1] Kann denn, so ist die Frage, der fremde Grundtext wirklich ganz treu in die Muttersprache abgeprägt werden? Gleicht diese einem formlosen Teig, in welchem man von jedem Stempel einen genauen Abdruck machen kann? Keineswegs. Die Muttersprache hat ebensowohl eine Form, wie die lateinische, daher die deutsche Interlinearversion, anstatt ein getreuer Abdruck des lateinischen Originals zu sein, vielmehr dem Abdruck eines Wappens auf einem zweiten Wappen gleicht, in welchem sich die zwei Wappenbilder zu einer Misgestalt confundiren. Ihr wollt den Schülern, sagt Schwarz, die ihnen noch fremde Sprache durch die ihnen fremd gemachte, das Unbekannte durch das ihnen unkenntlich Gemachte, das Latein durch das latinisirte oder barbarisirte Deutsch lehren, d. h. so viel als das Unbekannte durch das Unbekannte. —

Tafel erklärt:[2] „einer der Hauptnerven der neuen Methode ist, daß die Bedeutung der Wörter nicht isolirt, sondern im Zusammenhang, in ganzen Sätzen und Perioden erlernt wird." An einer andern Stelle heißt es: „die Hamiltonische Methode stützt sich auf das von der alten Schule so wenig beachtete Gesetz der Ideenassociation, und bewirkt ihre Erfolge einestheils dadurch, daß sie den Wörtervorrath sogleich in ganzen Sätzen kennen lehrt und anderntheils die Grundbedeutung der Wörter beibehält, und die Sprache nicht nur nach Wörtern, Wortendungen, Wortstellungen, Satz- und Periodenbildungen, sondern auch nach ihren eigenthümlichen Sprachbildern aufs Sorgfältigste in der Muttersprache abprägt, so daß der Schüler sogleich ein Gesammtbild des fremden Idioms bekommt. Der Grundsatz der Uebersetzung der Wörter in die Grundbedeutung ist für das Sprachstudium vom größten Belang und noch lange nicht genug gewürdigt worden. Dadurch wird erst die eigentlichste und gründlichste Kenntnis der fremden Sprache angebahnt."

Wir haben gesehen, daß der lateinische Satz dem deutschen Anfänger zuerst völlig unverständlich entgegentritt und ihm derselbe nur durch lexikalische und grammatikalische Erklärung des Einzelnen allmählich ver-

1) „Apologie des Anti-Hamilton" von Christian Schwarz, Professor. 1838. Ulmer Gymnasialprogramm.

2) L. c. 173 und 175. Uebereinstimmend mit den schon citirten Aeußerungen Schmids.

ständlich wird; eben so, daß die deutsche Interlinearversion nie ein treues Abbild, Fac simile des lateinischen rc. Originals sei, ja nicht sein könne.

Betrachtet man die citirten Worte Tafels näher, so tritt uns in denselben überdieß eine völlige Contradictio in adjecto entgegen. Einmal nämlich wird der Methode nachgerühmt, daß sie (mit Hülfe der Interlinearversion) dem Schüler nicht die Bedeutung isolirter Wörter, sondern ihren Sinn nach dem Zusammenhang, nach ganzen Sätzen gebe, zugleich aber: daß sie in der Uebersetzung die Grundbedeutung der Wörter beibehalte. Es wird sonach einmal geltend gemacht, daß dem Schüler der Sinn jedes Worts durch dessen Stellung und Bedeutung in der ganzen Periode klar, daß es ihm nicht isolirt hingestellt werde, und zweitens, daß dennoch jedes lateinische rc. Wort, es komme vor in welchem Satz es wolle, immer durch ein und dasselbe, seiner Grundbedeutung entsprechende deutsche Wort übersetzt sei. Wie aber werden doch die meisten Wörter höchst selten in ihrer Grundbedeutung gebraucht; bei wie vielen ist diese schwankend oder ganz unbekannt; noch bei andern Wörtern liegt eine lange Entwicklungsgeschichte zwischen ihrer Grundbedeutung und der abgeleiteten im bestimmten Satze! Man vergleiche nur die oben mitgetheilten Interlinearversionen Tafels! Wenn er: ne t'ai-je pas vu, übersetzt: nicht dich habe ich Schritt gesehn, oder Je n'en suis point: ich nicht davon bin Punkt — so wird dem Schüler durch solche Uebersetzung einmal kein Satz gegeben, denn ein Satz muß doch vor allen Dingen irgend einen Sinn haben. Da dieser fehlt, so kann der Schüler nicht den, aus dem Sinn des Satzes sich ergebenden Sinn der Wörter pas und point kennen lernen. Er würde aber auch nur bei sehr gelehrten Studien, welche man bei ihm nicht voraussetzen kann, die Verwandtschaft jener Partikeln mit pas: passus und point: punctum, erfahren — aus den gewöhnlichen Lexicis und Grammatiken erfährt er sie nicht. Jedenfalls gehört die Grundbedeutung nur dann in die Interlinearversion, wenn das Wort an der bestimmten Stelle wirklich in der Grundbedeutung gebraucht worden ist.

Eine antike Statue stellt den Achilles nackt, das beheimte Haupt sinnig gesenkt, dar. Was würde man sagen, wenn ein Künstler sich anschickte, das Piedestal der Statue mit Basreliefs zu verzieren, auf denen er den Helden zwar in den verschiedensten Situationen — unter den Mädchen, im Zelte weinend, im Kampfe mit Hector — abbilden,

aber dennoch durchaus den Ausdruck und die Stellung der Statue möglichst festhalten wollte? Würden wir dieß nicht für widersinnig und unmöglich erklären? Und ganz so widersinnig ists und eben deshalb dem sinnigen Menschen unmöglich, die Grundbedeutung eines Worts in den verschiedensten Sätzen, — in den verschiedensten Situationen des Worts — festhalten zu wollen. —

Zum Schluß noch ein Wort über die Art, wie die Hamiltonianer aus dem zu Grunde gelegten Autor Formenlehre und Syntax abstrahiren. Ich zweifle sehr, daß man z. B. aus dem Evangelium Johannis ein einziges Paradigma zusammenstellen könne, seis immerhin in den verschiedensten, demselben Paradigma zugehörigen Wörtern. Was bleibt dann übrig, als bald eine die Lücke ausfüllende Grammatik zu Hülfe zu nehmen. So geschah es im Institut zu Stetten schon im ersten halben Jahre, wo auch die Paradigmen von den Schülern genau eingeübt wurden. Abstrahirt man durchaus die Grammatik aus dem Autor, so ist an keine wissenschaftliche und methodische Ordnung zu denken; das Gewöhnlichste zögert aufzutreten, das Ungewöhnlichste drängt sich oft vor. Als Beispiel dieß. Marr gab im Jahre 1822 eine Anleitung heraus „den Unterricht des Griechischen mit der Odyssee zu beginnen," deren ersten Gesang er mit Interlinearversion drucken ließ. Das dritte Wort ist ἔννεπε, von welchem Buttmann in seiner Grammatik sagt: es sei „sehr anomalisch", weshalb er auf „eine genauere Erörterung" desselben in seinem Lexilogus verweist. Da findet denn der Anfänger mehr über das dritte griechische Wort, welches ihm zu Gesicht kömmt. — Sapienti sat! —

d. Jacotot.

Zu Dijon geboren, in der Pariser polytechnischen Schule gebildet. Zuerst Advokat, ward er nach einander: Professor der Humanitätswissenschaften, Capitain der Artillerie, Secretair im Kriegsministerium, Substitut des Direktors der polytechnischen Schule, Professor der Sprachen und Mathematik in Paris, endlich im Jahre 1818, Professor der französischen Sprache und Literatur in Löwen.

Hier schrieb er das Werk: „Enseignement universel."[1] Bald

1) Universal-Unterricht oder Lernen und Lehren nach der Naturmethode von Joseph Jacotot, übers. von Krieger. Zweibrücken 1833. — Vorzüglich folge ich der

entstanden in Brüssel, Antwerpen, Löwen rc. Anstalten, in welchen nach seiner Methode unterrichtet ward. Man stritt für und gegen dieselbe;[1] Engländer, Franzosen, Nordamerikaner kamen nach Löwen, um sie kennen zu lernen.

Im Jahre 1840 starb Jacotot in Paris.

Jacotot stellte zwei Principien auf, welche viel besprochen worden sind. Das erste lautet: „Alle Menschen haben gleiche Intelligenz."[2] „Es gibt also keine Genies, sagt er, keine Dummköpfe, keine angeborne Kunst und Wissenschaft. Die Menschen sind nur durch den Willen verschieden. Der vernünftige Mensch kann Alles leisten, wozu er den Willen hat und nur die Trägheit des Menschen ist an der Unwissenheit desselben Schuld."

Es lohnt nicht, das Falsche dieses Princips erst darzuthun. Daß ein Lehrer, welcher meint: es fehle seinen schwächsten Schülern nur am guten Willen, wenn sie es den Besten nicht gleich thäten, daß dieser jene Schwachen ungerecht behandeln muß, ist klar.

Das zweite Princip lautet: Alles ist in Allem. Deshalb solle und könne der Schüler etwas lernen und darauf alles Uebrige beziehn.[3] „Diesem Grundsatze gemäß verlangt Jacotot, man solle bei jedem Unterrichtszweige eine gewisse Grundlage dem Gedächtnisse einprägen, auf welche man alles Uebrige, wenigstens in der bestimmten Wissenschaft zurückführen könne. Diese Grundlage müsse nun immer wiederholt, immer von Neuem betrachtet, immer müssen neue Reflexionen darüber angestellt werden, um diese Grundlage in allen ihren Beziehungen und Verhältnissen aufzufassen." Weiterhin solle man Neugelerntes mit dem früher Erlernten vergleichen, „wodurch sich das Alte als in dem Neuen und das Neue als in dem Alten enthalten, kund gebe."

Ferner behauptete Jacotot:[4] „Jeder Mensch habe von Gott die Fähigkeit erhalten, sich selbst zu unterrichten, und bedürfe also keines explicirenden Lehrers." Diese Behauptung, nach welcher alle Lehrer

Schrift: „J. Jacotot's Universalunterricht, nach dessen Schriften und nach eigener Anschauung dargestellt von Dr. Hoffmann, Prof. in Jena. Jena 1835."

1) Gegen Jacotot waren: das Journal de Paris, die Gazette de France und die Quotidienne. Psan 102.

2) Tous les hommes ont l'égale intelligence. Hoffmann 7 sqq.

3) Ebend. 19. Apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste.

4) Ebend. 21.

eigentlich unnütz sind, wird noch verstärkt; ein explicirender Lehrer schadet, sagt Jacotot, weil die eigene freie Geistesentwicklung des Schülers durch ihn gehemmt wird.[1] Da drängt sich die Folgerung auf: es dürfte der Lehrer den Vorzug verdienen, welcher das Expliciren ganz unterlasse, auch wohl gar nicht verstehe. Wirklich äußert Jacotot: „den Universal-Unterricht habe keiner begriffen, welcher sich nicht für fähig halte, seinen Sohn in Dingen zu unterrichten, die er selbst nicht versteht. . . . Er beruft sich dabei auf seine Erfahrung; denn er habe Holländisch und Russisch gelehrt, was er nicht verstanden; er habe in der Musik unterrichtet, die er jetzt noch nicht könne."

Dieß erinnert an den alten Vers:

Hans Voß heißt er,
Schelmstück weiß er,
Was er nicht weiß, das will er lehren. —

Die heuristische Methode ist von Jacotot zur äußersten Caricatur getrieben. Er gibt z. B. dem Anfänger, der noch keine Buchstaben kennt, den gedruckten Satz: Am Anfange schuf Gott Himmel und Erde, und die Erde war wüste und leer. — Diese Worte liest er ihm zuerst vor; dann fordert er ihn auf, das Gedruckte genau anzusehen und „darüber nachzudenken, d. h. hier: aufzusuchen, was er in demselben Gleiches oder Aehnliches finde." Der Schüler, fährt er fort, „wird bald erklären, daß er die Zeichen A (in Am und Anfange) für gleiche erkenne, ebenso die Zeichen E (in Erde), die Zeichen e (bei Anfange, Himmel, Erde, die, leer) ꝛc. Er wird durch passende Fragen aufgefordert, sagen, daß diese Zeichen überall auf dieselbe Weise ausgesprochen werden, und findet so durch Vergleichung dieses und mehrerer Sätze mit einander, alle Laute selbst, wozu ihm allmählich die Namen gegeben werden mögen."[2]

Wenden wir uns jetzt zu der Methode, welche Jacotot beim Lehren fremder Sprachen vorschreibt.

Er legte im Französischen den Telemach zu Grunde als den Normalautor, im Lateinischen aber eine Epitome historiae sacrae,[3] welcher Nepos, dann Horaz folgte. Diese Lehrbücher waren nicht — wie die Hamiltonschen — mit einer Interlinear- sondern mit einer Lateral-

1) Ebend. 22.
2) Ebend. 32. 33.
3) Wahrscheinlich dieselbe Epitome, deren sich Hamilton bediente.

version versehen, daher der Jacototsche Schüler den Grundtext nicht Wort für Wort, vielmehr Periode für Periode mit der Uebersetzung verglich. Bei Hamilton lernte er die Bedeutung der einzelnen Wörter, die ihm meist wunderlich durcheinander gewürfelt, ja in vielen Fällen sinnlos erscheinen mußten, daß er sie selbst nicht mit Hülfe des Lehrers in verständliches Deutsch umzusetzen vermochte. Jacotots Schüler hat die umgekehrte Aufgabe. Die Periode der Lateralversion ist in verständlichem Deutsch; nun soll er aber herausbringen, welcher lateinischen Periode des nebenstehenden Grundtextes sie entspreche, und dann auch herausfinden, welche einzelne lateinische Worte zu den einzelnen der deutschen Uebersetzung gehören. Das heißt dann heuristische Methode! — Jacotot lehrt nämlich,[1] wenn man sich überzeugt habe, daß der Schüler für die Sätze der fremden Sprache die entsprechenden der Uebersetzung richtig anzugeben wisse, dann solle ihn der Lehrer hinsichtlich der einzelnen Worte so prüfen, daß er sich die mehrmals vorgekommenen in einzelnen Sätzen nachweisen und daraus ihre Bedeutung erklären lasse. Hier ein Beispiel solcher Prüfung. „Welche Wörter, frägt der Lehrer, sind sich in den ersten Sätzen des Telemach gleich? Der Schüler antwortet: pouvait und pouvait und in der Muttersprache kommt das Wort konnte zweimal vor, es muß pouvait also durch konnte ausgedrückt werden." — Auf ähnliche Weise soll der Schüler die Formenlehre aus dem Gelesenen allmählich zusammen rathen. „Es bietet sich z. B. das Wort creavit neben vocavit dar; der Schüler bemerkt, daß in der Uebersetzung in der Muttersprache die vergangene Zeit ausgedrückt ist, und er wird durch Vergleichung herausbringen, daß diese in der Sylbe av angedeutet sei, und so hat er die Bedeutung der Sylbe av errathen."[2] —

Wie aber soll der Schüler errathen, wenn kein Wort und keine Sylbe wiederholt vorkömmt? Ist doch dieß Errathen in jeder Hinsicht ein kümmerliches Ding, das nirgends ausreicht; ein tappiges, kindisches Blindekuhspielen. —

Beim Französischen legte Jacotot, wie erwähnt, den Telemach zu Grunde. „Täglich ließ er diejenigen Zöglinge, welche im Auswendiglernen des Telemach noch nicht bis über das dritte Buch vorgeschritten sind, alles Gelernte wiederholen; diejenigen aber, welche schon den

1) Hoffmann 112 sqq.
2) Ebend. 115.

ganzen Lerncursus durchgemacht haben, welche also die ersten 6 Bücher des Telemach auswendig wissen, täglich einige derselben hersagen, so daß die ersten 6 Bücher wenigstens zwei mal in der Woche repetirt werden."[1] In einer enggedruckten Octavausgabe des Telemach nehmen die ersten 3 Bücher 63 Seiten, die ersten 6 aber 119 Seiten ein. Beim Unterricht im Latein rc. wird „mit dem Auswendiglernen des zu Grunde gelegten Buchs, nebst Uebersetzung, fortgefahren, bis man etwa so viel als die ersten 6 Bücher des Telemach auswendig weiß."[2]

Welch' eine entsetzliche geisttödtende Gedächtnismarter! wird der Leser denken. Mit nichten, ist die Antwort der Anhänger Jacotots. Ja, wenn man sonst „einige Stücke in der fremden Sprache auswendig lernen ließ, sagt Hoffmann,[3] so geschah dieß bloß nach den Worten, niemals mit Geist, so daß Reflexionen darüber angestellt worden wären." O diese Reflexionen! Nur ein Beispiel. Der Lehrer verlangt:[4] es solle ihm der Schüler die wahre Bedeutung der Wörter Weisheit und Tugend sagen. Beide Wörter, antwortet der Schüler, drücken die Liebe des Guten, den Abscheu vor dem Laster aus. Lehrer: Warum das? Schüler: Es kommt mir so vor. Lehrer: Schlecht. Warum den Abscheu vor dem Laster? Schüler: Wer das Laster nicht verabscheut, kann nicht tugendhaft sein. Lehrer: Du befolgst nicht unsere Methode. Ich frage dich, welche Thatsachen deines Buchs (des Normalbuchs: Telemach) haben dir diese Reflexion geboten, wo hast du die Wörter Weisheit und Tugend in dem Sinne gebraucht gesehen, den du ihnen gibst? Du erfindest, du schreibst aus dem Gedächtnisse, aus Inspiration, aus Genie; das taugt nichts in unsere Methode; gib Acht, du spielst Lotterie. . . . Wo hast du gesehen, daß das Wort Tugend den „Sieg über die Leidenschaften, welche des Menschen Herz erschüttern," bedeutet? Schüler: Telemach hegte Leidenschaften auf der Insel Cypern. Lehrer: Gut. Warum, „welche erschüttern"? Schüler: Er war erschüttert, denn Fenelon vergleicht ihn einer Hindin, die den Pfeil überall hin mit sich trägt. Lehrer: Wohl. Aber warum „des Menschen Herz"? Schüler: das ist ein gebräuchlicher Ausdruck. Lehrer: Beweise es. — Der Zögling zeigt das in diesem Sinne gebrauchte Wort in einer Stelle des Buchs. Der Lehrer: Sehr wohl. (?) —

Das im Normalautor Gelesene wird von den Schülern nacherzählt,

1) Ebend. 59. — 2) Ebend. 09. — 3) Ebend. 97. — 4) Ebend. 126.

nachgeahmt, umgebildet — überall ist Gelegenheit zu Reflexionen, zu den alleroberflächlichsten, langweiligsten sogenannten Verstandesübungen. Da nach Jacotot Alles in Allem, so findet er alles Mögliche aus dem Telemach heraus oder trägt es vielmehr hinein. —

Doch lassen wir der Art Reflexionen und fassen wir den eigentlich sprachlichen Unterricht ins Auge. Jacotots Schüler lernte, wie wir sahen, einen großen Theil der Epitome historiae sacrae auswendig. Aber, sagt Jacotot, „er weiß die Epitome nicht bloß (auswendig), er versteht sie mit Hülfe der Uebersetzung, die er in Händen hat. — Ein Mensch, der die Epitome weiß, spricht Lateinisch, mag es gut oder schlecht sein, und er studiert doch erst zwei Monate. Er kann nicht nur sprechen, sondern er versteht, was man ihm sagt.... Vielleicht enthält die Epitome die ganze lateinische Sprache, und man kann mit den dort befindlichen Zeichen Alles sagen, was man denkt. — Wenn ihr die Epitome inne habt, so versteht ihr lateinisch.“!! — Gewis, da ja „Alles in Allem.“ —

Wir sahen, wie Jacotots Schüler anfangs aus der Epitome Wortbedeutung und Formenlehre errathen mußte, der weiter Geförderte soll aus ihr, wie Hoffmann berichtet, „die Grammatik verifiziren, d. h. die Richtigkeit der in einer Grammatik aufgestellten Regeln untersuchen und bestätigen. Dazu, fährt Hoffmann fort, nimmt man eine beliebige Grammatik, in welcher die Regeln bis auf das Genauste ausgeführt sind. Diese werden durchgelesen; der Schüler kennt schon die Thatsachen, auf welche sie sich beziehen, und er braucht bloß die Kunstsprache des Grammatikers hinzu zu lernen, so besitzt er die lebendigste und deutlichste Anschauung der grammatischen Regeln, wie sie vielleicht kaum ein guter Grammatiker gegenwärtig hat, wenn sein Sprachgebäude nicht vor ihm liegt. Ja der so unterrichtete Schüler, welcher selbst die Wörter in ihre Sylben aufzulösen und diese, ihrer Composition nach, zu vergleichen gewöhnt und geübt worden ist, wird noch außerdem manche subtile Bemerkung aus seinem Innern entwickeln und durch angeschaute Thatsachen bestätigen können; und was das Vorzüglichste ist, er wird die Regeln genau beobachten und befolgen.“ — Göthe sagt einmal: „Möchten unsere Nachfolger, was ihre Vorfahren gethan, vervollständigen oder, wie man unhöflicher zu sagen pflegt, berichtigen.“ Er spricht von Männern, die nachfolgen, und dennoch sagt ihm das „Berichtigen“

nicht zu. Was würde er aber von Lehrern denken, welche sich einbilden, durch ihre thörichte Methode Knaben zu befähigen, über Buttmann und Lachmann zu richten, ihre Grammatiken zu „verifiziren", kurz sie zu übertreffen. Ein solches Verführen der Jugend zur Naseweisheit ist mehr als thöricht, es ist sündlich. —

Wenn Jacotot den lateinischen Unterricht mit der epitome historiae sacrae beginnt, darauf Nepos, dann Horaz folgen läßt, so verräth dieß, wie seine ganze Methode des Sprachunterrichts, daß er seinem Ausspruch getreu bleibt: man müsse in Dingen unterrichten können, die man selbst nicht verstehe.

Es kann nur Wunder nehmen, daß andre, trotz dieses Ausspruches, als Schüler in der Unterrichtskunst zu Jacotots Füßen sitzen.[1]

e. Ruthardt.

Privatgelehrter in Breslau. Er ließ zuerst 1839 einen „Vorschlag und Plan einer äußern und innern Vervollständigung der grammatikalischen Methode die klassischen Sprachen zu lernen" als Manuscript drucken. Im Jahre 1841 gab er ein größeres Werk heraus: „Vorschlag und Plan einer äußern und innern Vervollständigung der grammatikalischen Lehrmethode, zunächst für die lateinische Prosa."

Ueber Ruthardts Methode erschien ein Votum, wahrscheinlich von einem sächsischen Schulmanne. Dieser urtheilt: „Ruthardts Methode ist, um es kurz zu sagen, die nüchtern gewordene oder zur Besinnung gekommene Jacototsche."[2]

Ebenso sagt Pfau:[3] „Wie nahe verwandt Ruthardt und Jacotot sind, muß jedem einleuchten, auch wenn er nur des letztern Vorrede zu

1) Aus Hoffmanns Buche ersieht man, wie seltsam roh nnd anmaßend Jacotot über den Unterricht in andern Gegenständen spricht. So (S. 133) wenn er dem Schüler versichert: „er, der Schüler, könne es durch fortwährenden Fleiß dahin bringen, daß seine Schauspiele gefielen und zu den bessern, ja den besten, gerechnet würden." Es kommt ja nach Jacotot nur auf den Willen an, so thuts der Schüler dem Shakespear gleich. In der Geschichte kann man, nach Jacotot, nichts Neues lernen, nichts, was man nicht ans Betrachtung des gewöhnlichen Lebens oder des Normalbuchs entnehmen könne. (S. 149.) Beim arithmetischen Unterricht läßt er einen kurzen Abriß der Arithmetik auswendig lernen u. s. w.

2) „Votum in Sachen der Ruthardtschen Methode .... mit Rücksicht auf deren Einführung in die sächsischen Gymnasien. Leipzig, Barth 1844." S. 15.

3) L. c. 143.

seinem Buche über den Universal-Unterricht liest, wo es unter anderm also heißt: laß deinen Zögling ein Buch lernen, lies es selber oft und prüfe, ob der Zögling versteht was er weiß (?); verschaffe dir Gewisheit, daß er es nicht mehr vergessen kann; gib ihm endlich Anweisung, alles was er in der Folge lernt, auf ein Buch zu beziehen; das ist Universalunterricht."

Ruthardt selbst führt Jacotots Ausspruch an: „lerne ein Buch recht und beziehe darauf alle andern." „Auch ich bin, fährt er fort, im Wesentlichen von diesem Punkt ausgegangen." [1] Dennoch, sagt Ruthardt, sei der von ihm eingeschlagene Weg vom Jacototschen ganz verschieden.

Untersuchen wir genauer; worin Ruthardt mit Jacotot übereinstimmt, worin er von ihm abweicht. Er stimmt darin überein, daß er ein Buch — die Loci memoriales — beim Unterricht zu Grunde legt und dieses in vieler Hinsicht so benutzt, wie Jacotot den Telemach und andere Normalbücher.

In vieler, nicht in aller Hinsicht. —

Ein prosaischer Lehr- und Lernstoff soll nach Ruthardt [2] „geistiges Eigenthum der Lehrer und Schüler" werden „durch fortgesetztes denkendes Repetiren, Variiren, Trennen, Wiedervereinigen, Zusammenstellen &c." und „durch Verwendung bei verwandten Lectionen." Er soll „als Mittelpunkt dienen, auf welchen die Grammatik, umfänglichere Lectüre, zuletzt Schreiben und Sprechen unablässig zurückbezogen werden." — Den Hauptwerth seines Plans setzt Ruthardt in die „strenge Beziehung aller Theile des nämlichen sprachlichen Unterrichtszweigs auf einen gemeinsamen festen Mittelpunkt." — Ists nicht als höre man Jacotots: lerne ein Buch recht und beziehe darauf alle andern? —

Und doch zeigt sich eine fundamentale Verschiedenheit zwischen ihm und Ruthardt darin: daß Jacotot sein Normalbuch schon für Anfänger zum Lehrbuch bestimmt, Ruthardt nicht. — Jacotot geht, wie Ratich und Hamilton, davon aus: es dürfe beim Unterricht nicht mit der, aus Rede und Schrift erst abstrahirten Grammatik der Anfang gemacht werden, vielmehr solle man den Anfänger zuerst die Sprache in concreto

1) Vorschlag S. 279.
2) Ebend. 21.

kennen lehren, d. h. ein Buch in die Hand geben und ihn anleiten aus diesem die Grammatik selbst zu abstrahiren.

Nicht also Ruthardt. Nur sehr kurz behandelt er den Unterricht der Anfänger, der Sextaner;[1] er fordert, daß sie die Paradigmen der Deklinationen und Conjugationen, die Genus- und Casusregeln mit Ausscheidung des Entbehrlichen, die gebräuchlicheren Verba irregularia, endlich Vocabeln nach etymologischer Anordnung auswendig lernen sollen.[2] Auf die Art, wie dieß zu behandeln sei, geht er nicht näher ein. Aber eben diese Anfänge sind es, welche den Lehrern am meisten zu schaffen machen, und daher in neuerer Zeit so viele Vorschläge und Methoden hervorgerufen haben. Ich muß deshalb dem Urtheil beipflichten, welches der Verfasser des schon angeführten Votum fällt. Er sagt: „Die erste, aber auch die schwierigste Aufgabe beim Unterricht in einer alten Sprache besteht darin, dem Schüler Fertigkeit in den Formen und einige Wörterkenntnis anzueignen, weil dadurch alle ferneren Fortschritte bedingt sind, und Unsicherheit in den Formen sich vielleicht spät, aber unausbleiblich rächt. Gerade in diesem schwierigsten Theile des Unterrichts, wo man gern guten Rath annähme und auch wohl ein pädagogisches Kunststück mitmachte, läßt Ruthardt uns rathlos.“[3]

Weiterhin tadelt derselbe Verfasser, daß Ruthardt die Aufgabe der untersten Klasse viel zu leicht nehme, indem er meine, zwei Druckseiten seien hinreichend, die einfachsten Sprachverhältnisse zur Anschauung zu bringen. Auch lasse sich das von Ruthardt Geforderte nicht, wie dieser glaube, in Zeit eines Jahres leisten. „Das Erlernen der Formen, sagt der anonyme Verfasser, und die Anwendung derselben in kurzen, auch für Kinder verständlichen Sätzen, müssen Hand in Hand gehen, und das ist eine ausgezeichnete Schule, wo dieß Pensum in zwei Jahren erreicht wird.“

Ruthardts Normalbuch, seine Loci memoriales, treten also erst in Quinta als Lehrbuch für den, mit Fertigkeit in der Formenlehre und einiger Wörterkenntnis ausgerüsteten Schüler ein. Alle Loci sind mit wenigen Ausnahmen aus Cicero entnommen. „Einer auf grammatische Kategorien gestützten Anordnung, sagt Ruthardt, bedarf es nicht, da für eine grammatische Grundlage bereits in der untersten Klasse

1) Sexta die unterste, Prima die oberste Gymnasialklasse.

2) Ebend. 33.

3) Votum 9.

gesorgt ist." Die Loci sollen einem methodisch geordneten Memoriren dienen, so daß auf der untersten Stufe einfache, dann aufwärts „an Umfang und Schwierigkeit allmählich steigende, größere Abschnitte" memorirt und nach Maßgabe der wachsenden Fähigkeit der Schüler fortschreitend genauer und feiner erläutert, übersetzt und benutzt werden. Der Lehrer oder vielmehr die Lehrer von Quinta bis Prima sollen diese Stellen auch selbst memoriren und bei der Lectüre wie bei mündlichen und schriftlichen Uebungen anwenden.

Bekanntlich hat Ruthardts Methode in Preußen und Bayern großen Anklang gefunden. Zunächst scheint dieß Folge einer eingetretenen Reaction zu sein. Man hatte in neuerer Zeit häufig auf das Subtilste und Abstruseste mit den Schülern, selbst mit Anfängern, Grammatik getrieben, das Gedächtnis dagegen vernachläßigt. Ruthardt will einem solchen grammatischen Treiben entgegentreten und das Gedächtnis wieder in seine Rechte eingesetzt wissen. Er trat auf, als viele Lehrer jener superfeinen unfruchtbaren Grammatik, viele Behörden der zunehmenden Klagen über den geringen Erfolg des Sprachstudiums auf Schulen überdrüssig sein mochten; er versprach Abhülfe und fand schon deshalb großen Beifall. Seine loci memoriales aufs Vielseitigste benutzt, sollten als ein neues Element in den Sprachunterricht eintreten, ja als das wichtigste, sie sollten der Centralpunkt für alle übrigen sein, für Grammatik, Lectüre, Sprechen und Schreiben. —

Mehrere Schulmänner erklärten: auf ihren Gymnasien seien ja von jeher Stellen aus lateinischen Klassikern memorirt worden; aber Ruthardt verwarf die Art und den Stoff des früheren Memorirens. Die Art, indem man nicht methodisch verfahren sei. Man habe aufgegeben, das Memorirte ein für allemal abgefragt, ohne je darauf zurückzukommen und es durch solch Wiederholen dem Gedächtnis unauslöschlich einzuprägen. Noch weniger habe man daran gedacht, das Auswendiggelernte nach allen Seiten hin zu erklären und auf die mannigfachste Weise auszubeuten und anzuwenden. — Den Stoff des bisherigen Memorirens verwirft Ruthardt, indem man willkührlich, ohne ein bestimmtes Ziel im Auge zu haben, die ersten besten Stellen aus den verschiedensten Klassikern aufgegeben. Besonders erklärt er sich gegen das Memoriren poetischer Stellen und erlaubt es nur für die „niedrigste Elementarstufe".

Hierbei beruft er sich auf folgende Stelle Quintilians:[1] Si quis tamen unam maximamque a me artem memoriae quaerat, exercitatio est et labor: multa ediscere, multa cogitare, et si fieri potest, quotidie, potentissimum est. . . . (Quare et pueri statim, ut praecepi, quam plurima ediscant, et quaecunque aetas operam juvandae studio memoriae dabit, devoret initio taedium illud et scripta et lecta saepius revolvendi, et quasi eundem cibum remandendi. Quod ipsum hoc fieri potest levius, si pauca primum, et quae odium non afferant, coeperimus ediscere) . . . . . . et poetica prius, tum oratorum, novissime etiam solutiora numeris, et magis ab usu dicendi remota, qualia sunt jurisconsultorum. —

Ruthardt bemerkt zu dieser Stelle: „Ein labor findet beim Erlernen poetischer Stücke nur für den Fall des Massenhaften statt, womit wieder eine genügende geistige Verarbeitung unverträglich wäre; und eben so wenig kann von einem cogitare beim Erlernen und Wiederholen die Rede sein, wenn der Rhythmus den Schritt beflügelt und die Aufmerksamkeit vom Worte und Gedanken abzieht. Soll beim Erlernen und Wiederholen der Verse gedacht werden, so ist dafür eine weit größere Abstraction als bei der Prosa erforderlich, und die Gewöhnung an diese Art der Abstraction kann nicht anders als eben mittelst der Prosa erworben werden."

Bei näherer Betrachtung der Worte Quintilians dürften sie aber das Gegentheil dessen enthalten, was Ruthardt aus ihnen entnimmt. Die Schüler sollen, nach Quintilian zuerst Poetisches memoriren, dann Reden, zuletzt solutiora numeris, qualia sunt jurisconsultorum. Der verständige Mann sah ein, daß Gedichte bei ihrer schönen Form, nächst ihnen die wohlklingenden Perioden der Redner, sich am leichtesten dem Gedächtnisse der Jugend einpflanzen, welche vor Allem die Poesie liebt. Am schwersten zu memoriren sind nach ihm solutiora numeris, eine Prosa, der es nicht um Schönheit und Wohlklang der Perioden, sondern nur um adäquate Präcision zu thun ist, wie die Prosa der Juristen. Wohlwollend denkt Quintilian zugleich darauf, die Gedächtnisarbeit dadurch zu erleichtern, daß man zuerst (primum) weniges aufgebe, was überdieß der Art, daß es dem Lernenden nicht zuwider sei; darum poetica prius. — Dieß Letztere übergeht Ruthardt und legt allen Accent

1) Quint. XI, 2, 40. Das Eingeklammerte ist nicht von Ruthardt (S. 26) citirt.

auf den labor und das cogitare, bei welchen Worten — wie bei Erwähnung juristischer Prosa — Quintilian nicht Quintaner, sondern Rhetorenschüler[1] im Auge hatte, welche bald im Leben als Redner auftreten sollten. Wenn nun Ruthardt gegen das Memoriren und Wiederholen poetischer Stücke ist, weil hierbei kein labor stattfinde, und kein cogitare, da „der Rhythmus den Schritt beflügle und die Aufmerksamkeit vom Wort und Gedanken abziehe," so könnte man gar auf den Gedanken kommen: er dürfte vorsätzlich solutiora numeris zu Memorirübungen auswählen, aus Besorgnis, daß schöne wohlklingende Perioden der Redner durch „die freiere Musik des prosaischen Numerus"[2] ganz so, wie der Rhythmus der Poeten, störend auf das cogitare einwirken, durch Schönheit der Form vom Durchdenken abziehen möchten. —

Daß dieß jedoch Ruthardts Meinung nicht sei, ist klar, wie würde er sonst schöne prosaische Stellen als Lernstoff zusammengestellt haben? Er meint wohl nur: poetische Stücke seien nicht so geeignet wie prosaische, um „judiciös" memorirt zu werden, um Denkübungen an dieselben anzuknüpfen, Grammatisches aus ihnen zu abstrahiren u. dergl.

Doch nein, er hat noch einen tiefer liegenden Grund, nichts Poetisches in seine loci aufzunehmen, denn er schließt ja nicht bloß Dichter aus, sondern für die oberen Klassen hat auch kein anderer prosaischer Klassiker Zutritt, als der einzige Cicero, selbst Livius wird verschmäht. Schon für Quinta und Quarta bildet Cicero „den Mittelpunkt" des Memorirens, einige andere Schriftsteller werden in diesen Klassen mehr aus Noth zugezogen, da, wo Cicero nicht ausreicht.[3]

Warum aber Cicero, nichts als Cicero? Ruthardt antwortet:[4] man habe sich „für die lateinische Prosa allein an Cicero als Muster des Stils zu halten"; er eifert gegen Mager, welcher die Loci memoriales aus verschiedenen Dichtern und Prosaikern auswählen will. Geschähe das, sagte er, so würde die Hauptsache, eine feste Norm und ein Mittelpunkt der Sprachkenntnis aufgegeben ... und das nächste Bedürfnis des Lateinschreibenden bei Seite gelassen." —

1) Die Rhetorenschüler, für welche Quintilian vorzüglich schreibt, hatten die Schule des Grammaticus schon hinter sich.

2) Worte von Jacobs.

3) L. c. 334.

4) L. c. 135.

So muß hier, wohl oder übel, das Lateinschreiben noch einmal scharf ins Auge gefaßt werden. Macht sich Ruthardts Ansicht geltend, so führt uns dieß unvermerkt zu den Idealen, Tendenzen und Methoden der früheren Ciceronianer und des schon erwähnten Poglanus zurück. Sie warfen sich einzig auf das Studium des Cicero. Quum Ciceronem, sagte Poglanus, latinae linguae et eloquentiae principem esse constaret, rejeci caeteros Latinitatis autores. Er rieth ganz im Sinne Ruthardts: multa ex Cicerone tibi memoriae mandanda sunt, et paranda tamquam magna supellex, tibi ut suppetat in variandis et mutandis sensibus multus et elegans vestitus orationis. —

Ist denn die Furcht ganz eitel, daß die Zeit jener alten unglücklichen Caricaturen, die sich Ciceronianer nannten, wiederkehren möchte? Fragen wir vielmehr: ob diese Gespenster uns je ganz verlassen haben? Als Antwort möge Folgendes aus einem deutschen Gymnasialprogramm vom Jahre 1841 dienen. Dessen Verfasser gibt zu — er kann nicht anders — die Idee einer Gelehrtensprache sei veraltet und könne nicht mehr zurückgerufen werden. Dennoch dringt derselbe dermaßen auf Ausbildung sämmtlicher Gymnasiasten im lateinischen ciceronianischen Stil, daß er behauptet „in der Regel müßten bloß mustergültige Schriftsteller auf Schulen gelesen werden, bei denen eine Nachbildung der Form zuträglich und angemessen sei, und nur zur Vergleichung mit dem mustergültigen Sprachgebrauch, dürfe ein oder der andere Schriftsteller, z. B. Tacitus, auf kurze Zeit eintreten, bei dem die Umgestaltung der Form nach den als Muster geltenden Schriftstellern des goldnen Zeitalters zu einer Hauptaufgabe zu machen wäre."

So weit kann das Irrlicht eines falschen Ideals einen Schulmann irre führen, daß er wähnt: seine widernatürlich latinisirten Schüler seien befähigt, des großen Tacitus mächtigen, gedankenstrotzenden Stil in fließendes, ciceronianisches Latein umzugestalten. Zuletzt heißt dieß doch nichts anders, als: sie seien befähigt, die Werke des ersten römischen Historikers wie ein Schulexercitium zu corrigiren. — Aber nur kurze Zeit sollen sich die Schüler mit Tacitus befassen, weil sie durch längern Umgang ihren ciceronianischen Stil verderben möchten![1] —

1) Eine ähnliche Furcht hält Theologen ab, den Augustin und Tertullian zu lesen; es könnte sich ihnen, wie sie meinen, unmerklich etwas unklassisches, barbarisches anhängen und in ihre lateinischen Examenarbeiten übergehen.

Trifft nicht zuletzt Ruthardts Ideal mit dem Ideal des citirten, und so manches andern Schulmanns überein? Cicero ist der Normalklassiker, sein Stil der Normalstil, das Maaß aller andern. Alle übrigen Klassiker schreiben in dem Maße gut, als ihr Stil dem ciceronianischen nahe kommt.

Des Schülers höchstes Streben sei: ciceronianisches Latein zu schreiben. Darum sei Cicero täglich sein Lehrer, sein Begleiter, darum lerne er ihn auswendig, eben darum aber hüte er sich vor allem abnormen Latein, besonders vor dem abnormsten Klassiker, vor Tacitus.

Heißt das klassische Bildung, so behüte uns Gott vor derselben.

Ein feiner Philolog [1] hat sich treffend gegen Ruthardts Memorirübungen erklärt, in so fern sie eben dem lateinischen Stile Vorschub thun sollen. Der memorirte Lernstoff, sagt Direktor Peter, sei noch so ausgedehnt und sehr wohl verstanden, so wird er doch „zu nichts als zu roher Imitation hinreichen.“ Will der Schüler „eigene Gedanken ausdrücken, so wird er sich mit einem Male von ihm verlassen finden, er wird inne werden, daß keiner seiner Gedanken mit denen des Lernstoffs vollkommen übereinstimmt. — Kein Satz, wenn er wirklich Leben und Gestalt hat, wird ganz in der Form, wie er da gewesen ist, wiederkehren.“

Die wahre Fertigkeit im Lateinschreiben, welche F. A. Wolf verlangt, ist jener rohen Imitation diametral entgegengesetzt, der Scheinfertigkeit im Nachäffen Ciceros. Was unter roher Imitation, was unter wahrer Fertigkeit zu verstehen sei, das hat ein Meister im ächten Lateinschreiben, Erasmus, in seinem Ciceronianus, auf höchst geistreiche Weise dargelegt. [2] „Es ist ein thörichtes Streben, sagt er, in fremdem Sinne schreiben zu wollen, sich abzumühen, daß Ciceros Geist den Leser aus unsern Werken anwehe. Du mußt alles Mannigfaltige verdauen, was du lesend zu dir genommen, und es durch Nachdenken viel mehr in die Adern der Seele überführen, als in das Gedächtnis oder in einen Inder, so daß der Geist mit aller Art geistiger Speise genährt, eine Rede aus sich selbst erzeuge, welche nicht nach diesen und jenen Blumen, Laube und Gräsern schmeckt, sondern nach dem Wesen und der

1) „Beleuchtung des Ruthardtischen Plans von Dr. C. Peter, Gymnasialdirektor. 1843.“

2) Gesch. der Päd. 1, 106, wo ein Auszug aus dem „Ciceronianus“ gegeben ist.

Neigung deines Gemüths, daher der Leser in deiner Schrift nicht etwa zusammengeflickte Fragmente Ciceros, sondern das Abbild eines Geistes erkenne, welcher mit Wissen aller Art erfüllt ist. Die Bienen sammeln den Honigstoff nicht von einem einzigen Strauch, sondern mit bewundernswürdiger Emsigkeit fliegen sie auf Blumen und Kräuter aller Art herum, auch gewinnen sie nicht fertigen Honig, sondern in Mund und Eingeweiden bilden sie ihn, erzeugen ihn dann aus sich, und man erkennt in demselben nicht Geschmack und Geruch einzelner Blumen, welche sie gekostet." —

Ist der Hauptzweck, welchen Ruthardt und seine Anhänger im Auge haben, wenn sie so sehr aufs Memoriren und zwar einzig ciceronianischer Stellen dringen, ist er, ich wiederhole es, wohl sehr von dem falschen Ideal jener Ciceronianer verschieden, die Erasmus in seinem „Ciceronianus" scharf angreift, indem er zugleich ein richtiges Ideal der Stilbildung gibt? Nicht einzig den Cicero mußt du lesen, sagt er ja, um deinen Stil zu bilden, fliegt doch die Biene auf Blumen und Kräuter aller Art herum. Und nicht im Gedächtniß mußt du die klassischen Stellen wie unverdaute Speisen aufbewahren, vielmehr sollen sie dir ins geistige Blut übergehen. Dem Leser darfst du kein Flickwerk aus memorirten ciceronianischen, nur hie und da veränderten Phrasen bieten, sondern in dem was du schreibst, möge sich dein Gemüth, genährt und gebildet durch lebendige Assimilation klassischer Werke, in seiner wesentlichen Originalität abspiegeln, ohne direkt an jene Werke zu erinnern. So Erasmus.

Mit ihm stimmt Politian [1] ganz überein. Er vergleicht, wie wir sahen, die Nachahmer den Papageien und Elstern, welche Worte sprechen, die sie nicht verstehen. Was sie schreiben, sagt er, ist unwahr, ohne Halt und Wirkung, es hat nicht Kraft noch Leben. — Er räth den Cicero und viele andere gute Bücher viel und lange zu lesen; „wenn man sie verdaut und einen Reichthum des Wissens in sich aufgenommen habe," solle man „ohne ängstliche Berücksichtigung Ciceros, selbständig produciren." „Wer beim Laufen, sagt er, immer in die Fußtapfen des Vordermanns treten will, der kann nicht gut laufen, und der kann nicht gut schreiben, welcher nicht wagt von einer Vorschrift abzu-

1) Gesch. der Päd. 1, 46.

weichen. Kurz, es verräth einen unfruchtbaren Kopf, wenn man nichts aus sich erzeugt, nur nachahmt."

Erasmus würde sich wie Direktor Peter gegen Ruthardts Weise dahin erklären: daß sie nur gut sei zur rohen Imitation, nicht sowohl zu bilden, als vielmehr zu dressiren. Er würde den Kopf schütteln über Ruthardts Behauptung, daß die Schüler durch seine Methode latein denken lernen.[1] Wie, dürfte er sagen, mein großer Lehrer Rudolf Agricola, welcher diesseits der Alpen alle an Bildung übertraf, der unter den Lateinern der erste war, dieser erklärte, was er latein schreiben wolle, müsse er immer zuvor sorgfältig in der Muttersprache denken und abfassen und es dann erst ins Latein übersetzen. Ist denn die klassische Bildung im 19ten Jahrhundert so fortgeschritten, daß eure Schüler den Agricola übertreffen und ohne weiteres latein denken?[2] —

Wer dürfte es wagen zu antworten: ja, dahin haben es unsere Schüler gebracht, dahin, daß von ihnen eigene Gedanken lateinischen Worten ursprünglich einverleibt, geboren werden? Man täusche sich doch nicht. Nur dahin können sie es bringen, daß ihnen im Gedächtnis aufgespeicherte Phrasen unmittelbar lateinisch zu Gebote stehen, ohne daß sie genöthigt wären, dieselben erst aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen. Heißt denn das latein denken? Wenn einem Anfänger im Französischen die Phrase: comment vous portez-vous? beigebracht ist, und er dieselbe bei der ersten Gelegenheit anbringt, ohne sie vorher aus dem: „wie befinden sie sich?" zu übersetzen, glaubt man deshalb, der Anfänger denke französisch?

Eine böse Rückwirkung, welche es hat, wenn man die Jugend darauf einübt, Phrasenlatein zu schreiben und zu sprechen, ward schon berührt, nämlich die Rückwirkung auf das Deutschschreiben. Dagegen sind klassische Studien der Art, wie sie Erasmus in der citirten Stelle zur Ausbildung des ächten lateinischen Stils anräth, gewis noch geeigneter auf das Schreiben der Muttersprache lebendig einzuwirken, da hierbei die Versuchung wegfällt, lateinische Worte und Phrasen zu sammeln, um sie geistlos und manierirt in lateinischen Compositionen wieder anzubringen. Das rechte Studium der Klassiker bildet den Menschen und eben dadurch seinen (deutschen) Stil.

1) Ruth. 197 2c.
2) Gesch. der Pädag. 1, 87.

Daß aber Ruthardts Methode latein zu treiben nicht gut auf den deutschen Stil einwirke, dürfte wohl aus dem Deutsch, welches er selbst schreibt, gefolgert werden. Auch für den wohlwollenden Leser ist es keine leichte Aufgabe, Ruthardts größeres Werk durchzulesen. Man höre z. B. folgende Periode:[1] „Vom Griechischen gelten die obigen Behauptungen in verdoppeltem Maße; überhaupt aber liegt, wie wahr auch Moritz Haupts Bemerkung: „„Man kann sagen, der tägliche Zuwachs neues Stoffs gibt der Wissenschaft etwas unfestes und läßt sie immer als ein Werdendes oder erst Angefangenes erscheinen. Ich halte dieß für einen Vortheil, in dem die deutsche Alterthumskunde sich gegen die klassische Philologie befindet. Dort fließen neue Quellen seltener und spärlicher, und die Wissenschaft täuscht oft durch Scheln des Abschlusses, man hält für sicher und allgemein giltig, was nur in den Gränzen der erhaltenen Trümmer beschränkte Wahrheit hat, und erläßt sich Fragen, zu denen der ungewohnte Anblick des Neuen anzuregen pflegt."" (Zeitschrift für deutsches Alterthum I. 1. S. IV.) sein mag, in einer jeden Sprache, auch ohne Hinzutritt eines gleichsam jungfräulichen Stoffes ein solcher Reichthum von Objecten für vielseitige Beobachtung mehr oder weniger zu Tage, daß eine Furcht vor Erschöpfung einzig in subjectiven Verhältnissen ihren Grund finden kann."

Es lassen sich schon Stimmen vernehmen: man solle die deutschen Klassiker nach Ruthardts Weise behandeln; zur Bildung des deutschen Stils auch einen Lernstoff auswählen und denselben eben so benutzen wie jene loci memoriales. So sagt z. B. Professor Reuter:[2] „Sollte es nicht wahr sein, daß Schillers Lied von der Glocke allein, in materieller und formeller Beziehung erklärt, mit andern Stellen in Verbindung gebracht und dem Gedächtnisse unverlierbar eingeprägt ein größerer Gewinn für den Jüngling sei, als wenn er den halben Schiller gelesen, aber nichts verarbeitet, verglichen und dauerhaft memoriert hätte?"

Ich erschrack als ich dieß las, gedachte meiner Jugend und Jugendgenossen, wie wir mit leidenschaftlicher Liebe Schillers Dichterwerke wieder und wieder lasen und dazu so wenig von den Lehrern angetrieben wurden, daß es eher nöthig gewesen wäre, uns vom Lesen zurückzuhalten.

1) Ruth. l. c. 50. 51.

2) „Ruthardts Vorschlag . . . erläutert durch Fr. Reuter, Prof. und Rektor in Straubing. 1844."

Durch solche Liebe prägte sich uns das Gelesene selbst „dauerhaft" und „unverlierbar" ein, ohne daß man sich bemüht hätte es uns einzuprägen. Beim Cicero, ja beim Horaz ließen wir das „Erklären in materieller und formeller Beziehung" ꝛc. schon gelten; aber eine Erklärung des deutschen Schiller wäre uns durchaus widerwärtig, sie wäre unserer Liebe Gift gewesen. Auf solche Weise hatten tausende der Freiwilligen des Jahres 1813 in ihren Schülerjahren Schillers Reuterlied „memoriert"; man hörte es während des Freiheitskriegs in allen Lagern enthusiastisch singen. Glaubt denn Herr Professor Reuter, wenn man dieß Reuterlied jenen Freiwilligen auf der Schule „in materieller und formeller Beziehung erklärt, mit andern Stellen in Verbindung gebracht und dem Gedächtnis unverlierbar eingeprägt hätte," daß es dann von ihnen besser verstanden, oder vielmehr, daß es dann in jener großen Zeit mit größerer Begeisterung gesungen worden wäre?[1] —

Es fehlte nur noch, daß man einen deutschen Schriftsteller etwa Garve, zum Normalschriftsteller erhöbe, und seine Werke für den Kanon des deutschen Stils erklärte. Aus diesen Werken entnähme man dann einen Lernstoff von hundert bis zweihundert Seiten, und ließe diesen von den Schülern „judiciös" memorieren, damit sie einen Vorrath deutscher Phrasen zur gelegentlichen Anwendung im Gedächtnis hätten. Das Ideal wäre: daß alle Schüler es dahin brächten, auf dieselbe Weise das Deutsche zu sprechen und zu schreiben wie das Latein, Reden zu führen

„wie sie den Puppen wohl im Munde ziemen,"

und daß für alle und aus allen Ein und derselben Puppendirektor Garve spräche — wie im Marionettentheater.

Scherz bei Seite sei dieß gesagt; geschieht doch in unserer Zeit so manches, was früher verständige Männer für unmöglich gehalten hätten.

1) Jemand der das Reuterlied in materieller Beziehung materiell erklärte, dürfte vielleicht der deutschen Jugend des Jahres 1813 das Singen desselben zur Sünde machen. Damit würde er ihr groß Unrecht thun; nichts stand ihr ferner, als die wüste Ruchlosigkeit der Soldaten des dreißigjährigen Krieges. Das Lied war ihr ein Lied der Freiheit, des Todesmuthes, ein Trompetenruf zum heiligen Kriege für ihr Vaterland. Aus dem tiefsten Herzen sang sie:

Und setzet ihr nicht das Leben ein,
Nie wird euch das Leben gewonnen sein.

Eine ächte Begeisterung reinigt den Menschen; dem Reinen sind die Augen gehalten, ihm ist Alles rein.

Doch kehren wir zum Latein zurück. Ruthardt sagt: der Schüler solle hundert, ja vierhundert Mal denselben Satz wieder vornehmen, um ihn recht zu verstehn und zu lieben. (!) Reuter stimmt ihm bei, weil die Materie klassisch, meint er, decies repetita placebit.[1] Peter bemerkt dagegen sehr richtig: der Schüler solle erst, wenn er einen höheren Standpunkt gewonnen, zu demselben Satze zurückkehren. Der Satz ist dann derselbe geblieben, aber der Schüler ist unterweilen ein anderer geworden; den früher bekannten Satz sieht er mit neuen Augen an, deren Sehkraft gewachsen ist, darum liest er ihn mit neuem Interesse als etwas Neues.[2]

Der Lernstoff, zu welchem die Schüler immer und immer wieder zurückkehren sollen, könnte nicht sorgfältig genug ausgewählt und angeordnet werden, sein Umfang dürfte ja nicht zu groß sein. Wie sehr Ruthardt und seine Anhänger in dieser dreifachen Hinsicht noch im Unklaren sind, das zeigen schon die bisher erschienenen unter einander sehr verschiedenen Loci memoriales. Ueber die Auswahl haben wir gesprochen, ein Princip der Anordnung fehlt; daß man kürzere Sätze voranstellt, längere Stellen folgen läßt, ist Alles; der Umfang des zu Memorierenden ist meist viel zu groß. Machte man Ernst mit Ruthardts Forderung: daß die Loci auch von den Lehrern auswendig gelernt werden müßten, so dürfte dieß wohl auf ein richtiges Maßhalten führen!

* * *

Ruthardts Methode fand bei ihrem Erscheinen einerseits großen Beifall, besonders bei Männern von Einfluß, und es geschah viel,

1) Was sagen die Schüler hierzu? Ich verweise auf das, was Gesner über das statarische Lesen bemerkt, welches, verglichen mit diesem 100 ja 400maligen Zurückkehren zu demselben Satze, als übereilt cursorisch erscheint. Gesch. der Pädag. 2, 180.

2) Aehnliches erlebte ich an Schülern beim Unterricht in der Mineralogie. Ich ließ z. B. einen Anfänger in der Mineraliensammlung die Gattung des Quarzes Stufe für Stufe betrachten. Einfaches, Klares fiel ihm in die Augen; so die großen, schönen Krystalle, während er kleinere, verwickeltere Gestalten weder mit den Augen, noch mit dem Verstande zu erfassen vermochte. Weit entfernt, dieß Erfassen rasch erzwingen zu wollen, den Schüler über das derzeitige Maß seiner Kräfte anzustrengen, ihn zu einer Gründlichkeit anzutreiben, der er nicht gewachsen war, ließ ich ihn vor der Hand vom Quarz weg und zu andern leichten Gattungen übergehen. Nach 8 oder 12 Wochen etwa kehrtr er mit gewachsener Augen- und Verstandesschärfe zum Quarz zurück, und freute sich sehr, daß er jetzt so viel Neues entdeckte und begriff; er wunderte sich nur, wie er es beim ersten Durchnehmen nicht begriffen oder auch gar nicht gesehen hatte.

um ihr in der Schulwelt Eingang zu verschaffen; andrerseits erklärten sich entschieden tüchtige Schulmänner gegen dieselbe, besonders dagegen, daß sie, so wie ihr Urheber sie aufstellt, eingeführt werde. Geschah es doch so manchen früheren pädagogischen Neuerungen, daß sie in ihren Erfindern, ich möchte sagen, caricaturmäßig auftraten, und erst durch Spätere auf ihr richtiges Maß gebracht, das Fratzenhafte verloren und ein gutes, natürliches Gesicht erhielten. Man denke an Ratich, Basedow u. a. Wir dürfen hoffen, daß auch Ruthardts Methode, ist sie erst durch ein starkes Läuterungsfeuer gegangen, gewis einen heilsamen Einfluß auf unser Schulwesen üben werde. Negativ übt sie ihn jetzt schon, indem sie der Verstandesanspannung und Ueberspannung der Schüler, jenem abstracten und abstrusen grammatikalischen Treiben entgegentrat; ja auch positiv, indem Ruthardt das hintangesetzte Gedächtnis vertrat, Memorierübungen geltend machte, und auf eine bestimmte Ordnung und Weise dieser Uebungen drang — konnten wir gleich seiner Weise nicht beipflichten. Dann ward auch schon angedeutet, daß ein sprachlicher Lernstoff, wie Ruthardt ihn nennt, sei er eine kurze Chrestomathie oder eine kleine klassische Schrift, sehr förderlich so benutzt werden könne, daß ihn dieselben Schüler von Zeit zu Zeit wieder vornehmen. Fällt ihnen beim ersten Lesen das Verstehen des Lernstoffs schwer, ist dieß Verstehen nur oberflächlich, so werden sie, etwa nach einem Jahre, bei einem zweiten Lesen dieses Stoffs sich freuen, daß sie im Stande sind denselben leichter und tiefer aufzufassen. Und so fühlen sie sich bei jeder spätern Rückkehr zu demselben fähiger, ihn immer genauer, feiner und dennoch müheloser zu verstehen.[1] —

f. Meierotto.

Es ist hier nachträglich eine Methode zu charakterisiren, welche Joh. Heinrich Meierotto, Rektor am Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin, aufstellte — ein in Norddeutschland so verehrter Schulmann, daß man von ihm sagte: was Friedrich der Große unter den Königen, sei er unter den Rektoren.

1) Es ist um so mehr zu wünschen, daß der redliche Ruthardt Frucht seiner Arbeit erlebe, da dieselbe das Gepräge großer gewissenhafter Mühsamkeit trägt und durchaus nichts prahlerisches, charlatanartiges an sich hat — ein Makel, der den meisten Urhebern neuer Methoden anhängt.

Im Jahre 1785 gab er seine, schon oben erwähnte „Lateinische Grammatik in Beispielen aus den klassischen Schriftstellern" heraus. Sie zerfällt in zwei Theile. Der erste Theil enthält die Beispiele in der gewöhnlichen grammatikalischen Folge; seine erste Hälfte ist überschrieben: Partes Orationis und begreift 276 Seiten, die zweite Hälfte, 146 Seiten stark, führt die Ueberschrift: Syntaxis. Die Beispiele für die Formenlehre nehmen den größten Raum ein; jeder casus, jeder modus, tempus, persona etc. ist durch ein oder mehrere Beispiele repräsentirt. Das Paradigma der ersten Declination ist:

Nom. Natură dux optimă.
Gen. Vitae brevis est cursus, gloriae sempiternus.
Dat. Non scholae sed vitae discendum.
Acc. Famam curant multi, pauci conscientiam.
Voc. O fortuna, ut nunquam perpetuo es bona.
Abl. Vacare culpă magnum est solatium.

Das Paradigma der ersten Conjugation beginnt:

Activum.
Indicativus Modus.
Praesens Tempus.
Singularis Numerus.

Omnia mea mecum porto.
Sors tua mortalis; non est mortale quod optas.
Optat ephippia bos piger, optat arare caballus.

Das zu beachtende Wort ist mit gesperrter Schrift gedruckt. Die Sätze sind fortlaufend numerirt, derselbe Satz kommt wiederholt, in verschiedenen Beziehungen vor,[1] wodurch er sich dem Gedächtnis einprägt.

Der zweite Theil der Meierottoschen Grammatik enthält die „Anleitung zum Gebrauche der Grammatik." Die Einleitung gibt vortreffliche pädagogische auf Erfahrung gegründete Lehren, von denen ich einige mittheilen will.

1) So könnte z. B. der Satz: Famam curant multi
1. für den Accus. der 1sten Declin.
2. für den Nomin. plural. der 2ten Declin.
3. für die 3te Person plur. Praes. Indic. der ersten Conjug.
4. für das Verbum, welches den Accus. regiert,
stehen.

Entschieden spricht Meierotto gegen den Versuch: das Latein, wie die Muttersprache, bloß durch Uebung beizubringen.

„Die lateinische Sprache soll keine Muttersprache verdrängen; der Knabe darf also nicht zu früh Verbindungen entzogen werden, wo er seine Muttersprache bis zu der Fertigkeit, seine Begriffe in selbiger auszudrücken, treiben konnte.“ Der Lehrer muß machen, daß dem Schüler nicht, indem er Fertigkeit in der todten Sprache erlangt, die Muttersprache verdrängt, selbst nicht verdunkelt werde. „Der Knabe weiß schon, daß er die gelehrte Sprache lernen müsse, dahingegen er die lebende Sprache, sowie seine ersten Begriffe, die er nur darin ausdrückte, in seiner Seele fand, ohne sich einer besondern Anstrengung der Sprache wegen bewußt zu sein.“ [1]

„Ich gebe,“ sagt Meierotto, „eine Grammatik ohne Definition, ohne Axiome, Forderungen, Voraussetzungen, kurz ohne Regeln, eine Grammatik in Beispielen, und Regeln aus diesen Beispielen abstrahire sich der Knabe selbst“; die so abstrahirten Regeln prägen sich dem Gedächtnis fester ein.

Alle Stellen sind aus Klassikern entnommen. „Das ächt Alte, ächt Lateinische, was sich vom Alltäglichen, das den Formeln anklebt, ganz unterscheidet, prägt die Stelle um so tiefer ein.“ „Jede Stelle enthalte einen Theil des lateinischen Sprachgebrauchs, der von dem Schüler nothwendig, und zwar in dieser Ordnung mußte erkannt werden.“ Die Ordnung der Beispiele entspricht aber der, in den lateinischen Grammatiken seit alter Zeit herrschenden; in dieser Ordnung sollen die Regeln aus den Beispielen durch Induction von den Schülern gefunden werden. Der Knabe wird aus den Sätzen gern die Grammatik abstrahiren, wenn „man ihm mit Ordnung und Oekonomie jeden Tag das Nöthige vorlegt.“ — Nur muß der Anfänger „nicht mit den entsetzlichen Ausnahmen der Ausnahmen geplagt werden.“ „Wer hieß auch unsere Vorgänger im grammatikalischen Geschäft, anstatt am Schönen sich zu halten, gleich neuen Herculessen auf nichts als den Fang von Misgeburten und Abentheuern ausgehn? in allen Autoren, in allen Fragmenten von Autoren eine Anomalienjagd anzustellen?“ —

Die wichtigsten Beispiele des Buchs sollen auswendig gelernt

1) Dieser tiefsinnige Gedanke erinnert an ähnliche Aeußerungen W. von Humboldts und Ph. Wackernagels.

werden, was den Schülern nicht schwer fallen kann, da sie dieselben durch das Uebersetzen, Erklären u. s. w. schon halb im Gedächtnis haben. „Und diese Stellen bleiben dann auf immer so viel Autoritäten im Kopf des Knaben, darnach prüft, damit beweist er sein Latein."

Nach dieser Einleitung folgt nun eine Anweisung, wie ein Lehrer bei zur Grundlegung der Beispielsammlung unterrichten solle. Er gebe dem Schüler zuerst eine Interlinearversion jeder Stelle, welche Version aber sogleich als unverständlich und undeutsch behandelt und in verständliches Deutsch entwickelt und umgestaltet werde. Das mit gesperrter Schrift gedruckte Wort der Stelle wird vor Allem herausgehoben und vom Schüler aufgeschrieben. — Der erste Satz war:

„Natura dux optima."

„Natura heißet die Natur,

dux Führerin,

optima die beste. Natur Führerin beste, das ist nicht Deutsch; kann man es durch Versetzen, durch Veränderung der Ordnung eher zum deutschen Ausdruck machen? Natur die beste Führerin. Es fehlt aber noch immer etwas ..... Wir können auch sagen: die Natur ist die beste Führerin, da ist nur ein Wörtchen hinzuzusetzen, est, ist" u. s. w.

* * *

Meierottos Methode schließt sich in der Hinsicht an die von Ratich, Locke und Hamilton an, daß er den Unterricht nicht mit der abstracten Grammatik beginnt, sondern mit Stellen aus lateinischen Klassikern. Er unterscheidet sich aber dadurch, daß Jene einen Schriftsteller: den Terenz, Aesop, das Evangelium Johannis &c. zu Grunde legten, und es ganz dem Zufall überließen, welche Gelegenheit der Autor zum Abstrahiren grammatischer Regeln bieten werde. Daß sich aber auf solche Weise nimmermehr eine, nur einigermaßen vollständige Grammatik zusammenstellen lasse, kaum ein einziges vollständiges Declinations- oder Conjugations-Paradigma, das ist klar. Wie anders Meierotto, welcher mit unerhörtem Fleiße aus den Klassikern Belegstellen für die ganze Grammatik sammelte, nach Ordnung der Grammatik zusammenreihte und aus den Stellen in dieser Ordnung die Regeln von den Schülern abstrahiren ließ.[1] Ein halbes Jahr lang unterrichtete er selbst die An-

1) Lebensbeschreibung Meierottos von Brunn. S. 425.

fänger nach seiner Sprachlehre, späterhin so scheint es, ward die neue Methode aufgegeben. Und hierzu dürfte mehr als ein Grund gewesen sein. Einmal verlangt die Methode ausgezeichnete Lehrer, dann aber sind die meisten Stellen, besonders die lakonisch kurzen, für den Anfänger gewis zu schwer, selbst dann zu schwer, wenn sich der Lehrer bei seiner Interpretation ganz nach der Fassungskraft der Schüler richtet. Auch wird bei dieser Methode der Verstand der Anfänger zu anstrengend in Anspruch genommen; „der Verstand, sagt F. A. Wolf, muß anfangs gar nicht mitarbeiten.“ —

Sollte aber nicht Meierottos Buch vortrefflich geeignet sein, um etwa in Tertia, bei einer Repetition der ganzen Grammatik, zu Grunde gelegt zu werden? Wer weiß nicht, wie nöthig ein solches Auffrischen des früher Erlernten ist, könnte es auf eine bessere, durchaus nicht zurückstoßende Weise geschehen, als durch das Lesen grammatisch geordneter klassischer Stellen? [1] —

C. Jacobs.

Die lateinischen und noch mehr die griechischen Elementarbücher von Jacobs stimmen in einer Hinsicht mit Meierottos Grammatik überein; sie beginnen nämlich mit Stellen, welche sich an den Gang der Grammatik anschließen, dieselbe exemplifiziren. Wenn diese Exemplification aber nicht in das Einzelnste geht, wie bei Meierotto, welcher, wie wir sahen, jeden casus, jede persona des Paradigma belegt, so hat dieß einen guten Grund. Jacobs sagt nämlich in der trefflichen Vorrede zur ersten Auflage seines griechischen Elementarbuchs: es sei billig „ohne der Gründlichkeit Eintrag zu thun, den Anfänger durch eine zweckmäßige Methode für die unerlaßliche Arbeit zu gewinnen. Diesem Grundsatze gemäß, fährt er fort, wird man das Verfahren derer misbilligen müssen, die ihn sogleich zum Lesen führen, indem sie meinen, ihm die Elemente gelegentlich beizubringen; auch wohl derer, die ihn nöthigen wollen, die Elemente der Sprache aus vorgelegten Beispielen selbst abzuziehn, und sich die Grammatik selbst zu bilden. Der erste Weg führt zur Seichtigkeit; der andere ist unbeschreiblich ermüdend ..... Die Uebung der Geisteskräfte muß zwar allerdings bei dem jugendlichen

1) In einer obern Gymnasialklasse wußte keiner der sonst guten Schüler den vollständigen Imperativ von hortor.

Unterrichte die vornehmste Rücksicht sein; aber doch besteht nicht Alles darin. — Das Kind soll wo möglich, nichts ohne Ueberlegung thun; aber es zu nöthigen, Alles durch Ueberlegung zu Stande zu bringen, würde ihm bald das Lernen, wie das Leben, verleiden." —

Im Angeführten spricht sich Jacobs auch entschieden gegen Meierottos Methode aus. Die der Ordnung der Grammatik sich anschließenden Stellen seiner Elementarbücher sind keineswegs bestimmt, um aus ihnen die grammatischen Regeln zu abstrahiren, sie laufen vielmehr dem grammatischen Unterricht parallel [1] und ergänzen denselben; „das trockne Geripp der Paradigmen" soll durch sie „einen Körper gewinnen," eine „frühe Anwendung des Gelernten" tritt ein. „Die Mühe, die Paradigmen zu lernen, soll keinem erspart werden."

Es war unmöglich, sagt Jacobs, die Sätze nach einer strengen grammatischen Folge so zu ordnen, daß nichts im Texte erschiene, was nicht schon in der Grammatik eingelernt gewesen wäre. Ich halte dieß auch für kein großes Uebel, indem sich der Lehrer fürs Erste nur an die durch gesperrte Schrift ausgezeichneten Wörter zu halten braucht, das Uebrige aber selbst, ohne weitere Analyse übersetzt, so lange bis kein Wort in einem Satze mehr vorkömmt, welches der Lernende nicht selbst auflösen könnte." Dieß Verfahren ist dem von Meierotto ganz analog. —

Wenn Jacobs durch die, der Grammatik sich anschließenden Stellen seiner Elementarbücher bezweckt, daß das trockne Geripp der Paradigmen einen Körper gewinnen, eine frühe Anwendung des Gelernten eintreten solle; so wird von einigen Schulmännern derselbe Zweck auf andere Weise verfolgt. [2] Sie lassen das erlernte Grammatische anwenden, indem sie, sobald nur irgend möglich, einfache lateinische Sätze bilden lassen. Um dieß zu können gehen sie von der gewöhnlichen Ordnung der Gram-

1) Oder folgen ihm auf dem Fuße. Der erste Cursus des lateinischen Elementarbuchs, sagt Jacobs, kann sogleich mit den Schülern gelesen werden, wenn sie sich die Deklinationen und die Paradigmata der regelmäßigen Zeitwörter bekannt gemacht haben. „Der Schüler soll hier die Formen nicht kennen lernen, sondern nur an sie erinnert werden."

2) Ueber die Methode des Elementar-Unterrichtes im Lateinischen, von dem Oberlehrer Lauff. („Jahresbericht über das K. Gymnasium zu Münster in dem Schuljahre $18^{40}/_{41}$.") Eine höchst beachtenswerthe Abhandlung; einiges, worin ich dem Herrn Verf. nicht beipflichten kann, ergibt sich aus mehrern Stellen meines gegenwärtigen Aufsatzes.

matik ab. Haben die Knaben etwa die zwei ersten Declinationen (mit Einschluß der Adjectiva) memoriert, so lernen sie esse, um eben dadurch in den Stand gesetzt zu werden einfache Sätze zu bilden. Dieß Bilden führt aber natürlich auf die ersten Regeln der Syntax, so daß bei dieser Methode das in der Grammatik weit aus einander Liegende zusammengerückt wird. — Haben die Schüler auf solche Weise die zwei ersten Declinationen und esse ausübend absolvirt, so kommen sie zur dritten Declination u. s. w. An das Memorieren der Paradigmen schließt sich das von Worten an, welche den Paradigmen angehören, wodurch auch der Spielraum des Sätzebildens erweitert wird.

Schlußwort.

So haben wir sehr mannigfaltige Methoden Latein zu lehren kennen gelernt, welche die alte grammatische theils verdrängen, theils ergänzen wollten. Mit Ausnahme der Ruthardtischen Weise, hat man bei den übrigen besonders die Anfänger im Auge gehabt; der verständige Schulmann wird von den meisten Methodikern mehr oder minder lernen und entnehmen können. Doch dürfte ein weiser Eklekticismus zu empfehlen sein, ein Eklekticismus, welcher die Geister prüft und nach dem Urtheil der Meister — eines J. M. Gesner, F. A. Wolf, Meierotto, Jacobs — fragt, dagegen sich durch keine, Aufsehen erregende Schreier imponiren läßt.

Vor Allem, ich wiederhole es, müssen wir uns klar werden, was das Erlernen der alten Sprachen uns sein soll. Es ist an keine richtige Methode des Unterrichts zu denken, bevor wir nicht das richtige Ziel des Weges — das letzte Ziel und das zunächst auf der Schule erreichbare — fest ins Auge gefaßt haben.

Das letzte Ziel klassischer Studien, ist es nicht ein gründliches Verstehen der Klassiker, Erweiterung des historischen Gesichtskreises, Wachsthum in Kenntnissen und Erkenntnis, sinniger Kunstgenuß — Bildung?

Das gründliche Verstehen muß augenscheinlich allem Uebrigen vorangehen, was ja erst durch das Verstehn möglich wird. Darum bezweckt auch der Sprachunterricht auf der Schule vorzugsweise solch Verstehen;

dieses zu befördern arbeitet er dahin, daß die Schüler hinsichtlich der Grammatik memorienfest und verstandesklar werden, zudem eine copia vocabulorum in das Gedächtnis aufnehmen. Darauf zielt auch das statarische Lesen der Klassiker, bei welchem das Grammatische wiederholt, angewendet, feiner ausgeführt und zugleich die nöthige reale Erklärung gegeben wird; während der Schüler durch cursorisches Lesen schon mehr einen Vorschmack des Kunstgenußes erhält.

Johannes Sturm gibt eine treffliche Regel, wie die Lehrer interpretiren sollen. Er sagt: in quibus ita properandum ut necessaria non praetereantur, — dieß gilt vorzüglich der cursorischen Lectüre — ita commorandum, ut nihil nisi necessarium exerceatur — dieß der statarischen.[1]

Es ist sehr wichtig, daß diese zwei Arten des Lesens richtig gefaßt werden und in einem richtigen Verhältnis zu einander stehen. Waltet eine übereilte und übereilende Lectüre vor, so verführt sie die Schüler zur Oberflächlichkeit, zum Errathen des Sinnes, ja zum Ueberspringen des Schwierigen, woraus sich in späteren Jahren eine ohnmächtige, tantalische, dilettantische Genußsucht entwickelt. Ein Uebermaß statarischer, allzulangsamer, allzugenauer Lectüre dagegen, welche die Fassungskraft der Schüler übersteigt, sich in Minutien und Abschweifungen so verliert, daß der Text durch die Noten erstickt wird, eine solche Lectüre ermüdet und läßt keine frische Liebe zu den Klassikern aufkommen.

Alles grammatische Treiben der Schüler, vom ersten Auswendiglernen der Paradigmen bis zum Abschluß des syntactischen Unterrichts, das Einüben der Grammatik durch Schreiben, die grammatische Seite der Interpretation der Klassiker, alles dieß hat es mehr oder minder mit der Sprache an sich, der Sprache als Object zu thun. Widmet sich ein Schüler späterhin dem Studium der Philologie, so tritt für ihn diese Erforschung der Sprache an sich, immer mehr heraus, besonders wenn er erst verschiedener Sprachen mächtig und mit der Natur und historischen Entwicklung seiner Muttersprache einigermaßen bekannt, zur Sprachvergleichung und eben dadurch zum tiefern Eingehn in das Wesen der Sprachen heranreift. Gibt es doch — mit Ausnahme der Religion

1) Durch diese Regel Sturms ist jene Caricatur des statarischen Lesens verworfen, welche J. M. Gesner so treffend charakterisirt. Gesch. der Pädag. 2, 180.

— kein höheres und würdigeres Object menschlicher Forschung und Wissenschaft, als die Sprache. —

Und selbst diese Ausnahme fällt weg nach Luthers Erklärung: Nihil aliud esse Theologiam nisi Grammaticam in spiritus sancti verbis occupatam. „Diese Erklärung, sagt Hamann, ist erhaben, und nur dem hohen Begriffe der wahren Gottesgelehrsamkeit adaequat.“[1]

1) Hamanns Schriften 3, 16.

Der Unterricht im Deutschen.

Von

Rudolf von Raumer.

Vorwort

zur ersten und zweiten Auflage.

Von meinem Vater aufgefordert, den Deutschen Unterricht und dessen Geschichte zu bearbeiten, übersah ich nicht die großen Schwierigkeiten, die einem solchen Unternehmen entgegenstehen. Der Unterricht in der Muttersprache greift wie der Religionsunterricht durch alle Klassen und Arten von Schulen hindurch und schon dieß macht seine Darstellung auf beschränktem Raume mislich. Es gesellen sich aber dazu noch andere Schwierigkeiten ganz eigenthümlicher Art. Der Deutsche Unterricht befaßt sich nämlich mit einem Gegenstand, der sich im Lauf der Zeiten ändert. Nicht bloß unsere Erkenntnis und unsere Behandlung des Gegenstandes ändert sich, sondern der Gegenstand selbst. Die Deutsche Schriftsprache, die wir gegenwärtig in unsren Schulen lehren, ist zu dem, was sie jetzt ist, erst im Lauf der letzten drei bis vier Jahrhunderte geworden. Die Geschichte des Deutschen Unterrichts läßt sich deshalb von der Geschichte der Deutschen Schriftsprache nicht trennen. Dieß geht um so weniger an, weil gerade der Deutsche Unterricht auf die Festsetzung der Deutschen Schriftsprache vom offenbarsten Einfluß gewesen ist. Dennoch wird man natürlich hier keine umfassende und allgemeine Geschichte

der Deutschen Schriftsprache erwarten. Was aber gegeben werden mußte, ist eine Darstellung der Wechselwirkung, die zwischen der lebendigen Deutschen Sprache und ihrer lehrhaften Behandlung stattfand. Die Urkunden dieser Wechselwirkung sind die Bearbeitungen der Deutschen Grammatik. Da aber hier von Lehre und Unterricht die Rede ist, so mußte das rein Sprachliche in den Hintergrund treten, um so mehr aber die Behandlung des Gegenstandes hervorgehoben werden. Dieß war keine leichte Sache wegen der großen Masse des Stoffs und der geringen Kenntnis desselben, die ich im Allgemeinen voraussetzen mußte. Es galt demnach, die Hauptsachen so darzustellen, daß sie dem Leser auch ohne die Benutzung der besprochenen Bücher verständlich wären. Denn ein großer Theil der Bücher, die ich hier zu schildern hatte, wird nur Wenigen unter meinen Lesern zugänglich sein. Wenn ich deshalb die Titel der wichtigsten Schriften ausführlich mittheile, so geschieht dieß nicht für den Literator, der sich nach einer viel kürzeren Bezeichnung auf einer großen Bibliothek die Bücher selbst verschafft, sondern ich habe dabei die Mehrzahl meiner Leser im Auge, die vielleicht nie einen Blick in die geschilderten Bücher thut und die für Stoff und Form gleich charakteristischen Titel nur hier zu lesen bekommt.

Ich habe zu meiner Arbeit einzelne seltnere Bücher der Berliner, Göttinger, Leipziger und Münchner Bibliotheken durch die Gefälligkeit dortiger Freunde schon in Erlangen benutzen können. Ein mehrwöchentlicher Aufenthalt in Berlin hat mir dann noch durch die Liberalität des Herrn Oberbibliothekar Pertz und die ausnehmende Güte des Herrn Dr. Pinder, denen ich dafür meinen herzlichsten Dank sage, trotz der gerade eingetretenen Ferien die reichen Schätze der Berliner Königlichen Bibliothek aufgeschlossen. Eigentliche bibliographische Untersuchungen wären natürlich hier durchaus nicht an

ihrer Stelle. Bei dem Wenigen aber, was ich von dieser Art berührt habe, wird man hoffentlich den engen Zusammenhang nicht verkennen, in dem es mit meiner Aufgabe steht. Daß ich bei allen nicht gerade überall vorhandenen Büchern angebe, wo sich das von mir benutzte Exemplar findet, wird Manchem angenehm sein.

Die Darlegung meiner Ansichten über die Gegenwart hat mich öfters zum Widerspruch gegen weit verbreitete Meinungen gezwungen. Ich hielt mich für verpflichtet, in einer so wichtigen Sache unumwunden meine Ueberzeugung auszusprechen. Sollte sich irgendjemand dadurch verletzt fühlen, so kann ich die Versicherung geben, daß mein Angriff nirgends der Person, sondern überall nur der Sache gilt. Ich glaube dieß schon dadurch bewiesen zu haben, daß ich denselben Männern, die ich in einigen Punkten bekämpfen mußte, in anderen mit aller Anerkennung beipflichte.

Die Darstellung des Einzelnen habe ich auf die Volksschulen und die Gymnasien beschränken müssen. Auf den Deutschen Unterricht in der höheren Bürgerschule habe ich mich nur deswegen nicht eingelassen, weil die Ansichten über diese wichtige Gründung der neueren Zeit noch so schwankend sind, daß man sich erst im Allgemeinen verständigen müßte, bevor man einen einzelnen Lehrgegenstand besprechen könnte. Dieß würde aber auf ein ganz anderes Gebiet hinübergeführt haben. In manchen Punkten ergibt sich, natürlich mit den nöthigen Abänderungen, aus dem über die Gymnasien Gesagten auch das, was mir für die höhere Bürgerschule wünschenswerth scheint. In anderen würde ich gern meine Ansichten den Sachverständigen zur Prüfung vorgelegt haben. So namentlich über den Betrieb des Altdeutschen, der mir der höheren Deutschen Bürgerschule ebenso wichtig scheint wie dem Gymnasium, aber in anderen Grenzen. Während ich nämlich für die gelehrte Bil-

bung, die das Gymnasium gibt, das Zurückgehen auf das Gothische und Althochdeutsche für unentbehrlich halte, stimme ich für die höhere Bürgerschule der Beschränkung auf das Mittelhochdeutsche bei und glaube, man sollte hier dasselbe etwa in der Art und in dem Umfang treiben, wie es in Philipp Wackernagels Edelsteinen deutscher Dichtung und Weisheit geschieht.

Doch will ich hier nicht vorwegnehmen, was erst nach Lesung des Ganzen recht verständlich werden kann, und wünsche nur noch zum Schluß, daß meine Arbeit zur Verbreitung einer gesunden vaterländischen Gesinnung Einiges beitragen möge.

Erlangen, den 10. Oktober 1851.

Vorwort
zur dritten Auflage.

Der Titel bezeichnet diese dritte Auflage als eine vermehrte und verbesserte. Man wird diese Vermehrungen und Verbesserungen weniger im ersten als im zweiten Buche dieser Schrift finden. Zur Vermehrung des geschichtlichen Theiles wäre natürlich Stoff in Fülle vorhanden gewesen. Aber dieselben Gründe, aus denen ich mich schon bei der ersten Auflage auf das Wesentlichste beschränkt habe, um nicht meinem eigentlichen Zweck die Klarheit zu rauben, haben mich auch diesmal abgehalten, meine Darstellung noch mehr zu erweitern. Dagegen forderte das zweite Buch an mehr als einer Stelle ein genaueres Eingehen. Ohne die Kürze, die der Charakter meines Buches verlangt, zu beeinträchtigen, hoffe ich hier manches verständlicher, manches auch richtiger dargestellt zu haben als es in den frü-

heren Auflagen der Fall war. Ich habe schon mehrfach ausgesprochen, daß ich mir nicht anmaße, alle die unzähligen praktischen Fragen, welche dieß weitschichtige Gebiet umschließt, auf meinen eigenen Kopf entscheiden zu wollen, daß ich vielmehr jeden verständigen Rath mit Dank annehme. Jetzt fühle ich mich verpflichtet, meinen besten Dank auszusprechen für die eingehenden und lehrreichen Bemerkungen, die mir seit dem Erscheinen der früheren Auflagen von den verschiedensten Seiten zugekommen sind, sowohl in öffentlichen Beurtheilungen als brieflich und mündlich. Ich konnte natürlich nur in so weit Gebrauch davon machen als ich mich selbst überzeugt fand. Ich habe mir angelegen sein lassen, Alles zu prüfen; ob es mir aber gelungen ist, das Gute zu behalten, darüber steht mir selbst kein Urtheil zu.

Die Literatur der deutschen Grammatiken, Lesebücher, Stilistiken u. s. w. ist zu einer beinahe unübersehbaren Flut angeschwollen. Ich hatte schon bei Ausarbeitung der ersten Auflage eine große Menge solcher Schriften in Händen und habe mich seitdem fortwährend bemüht, das Beste, was auf diesem Gebiet erschienen ist, aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Aber obwohl ich mir selbst eine ziemliche Anzahl hieher gehöriger Bücher angeschafft und außerdem mehrere gut ausgestattete Schulbibliotheken benutzt habe, bin ich doch weit entfernt, mich einer vollständigen Kenntnis des Materials zu rühmen. Ich glaube auch nicht, daß irgendjemand dieß thun darf. Denn wenn man auch nur die besseren unter den deutschen Schulgrammatiken durchnehmen will, so ist das schon keine ganz geringe Arbeit, wie ich aus Erfahrung bezeugen kann. Um einen Ueberblick über das Vorhandene zu gewinnen, leisten nun zwar die einschlägigen Zeitschriften gute Dienste, so namentlich die Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, Mützells Zeitschrift für das Gymnasialwesen, die Zeitschrift für die österreichischen

Gymnasien, die Pädagogische Revue, Herrigs Archiv für das Studium der neueren Sprachen und manche andere. Aber wenn man auch alles dort besprochene wirklich selbst durchgienge, hätte man denn damit das Material bewältigt? Würden nicht die Verfasser der in Frage kommenden Bücher erklären, das bloße Durchlesen genüge nicht bei Schulbüchern, erst die eigene praktische Benutzung des Buches in der Schule könne über den Werth desselben entscheiden? Man wird zugeben müssen, daß in dieser Forderung etwas Wahres liegt. Aber eben aus der Unmöglichkeit ihrer Erfüllung, — denn wer könnte alle deutschen Schulgrammatiken selbst gebraucht haben? — ergibt sich, daß bei einem umfassenden Urtheil in praktischen Dingen auch die gründlichste eigene Einsicht die Erfahrungen Anderer zu Hülfe nehmen muß.

Ich habe dießmal versucht, auf einige praktische Fragen etwas näher einzugehen. Das Uebele dabei ist nur, daß man nothgedrungen die Dinge zu allgemein fassen muß, während sie sich doch in der Wirklichkeit der unendlichen Besonderheit der Verhältnisse anpassen sollen. Das zeigt sich namentlich bei einem Gegenstand, der so tief in alle Lebenskreise eingreift wie der Unterricht in der Muttersprache. Was ich zum Beispiel über die deutsche Grammatik in der Volksschule sage, das wird noch weiter die verschiedensten Einschränkungen und Erweiterungen zu erfahren haben. Wie viel hier durch bloße Uebung erlangt, wie viel durch grammatische Erörterung eingeprägt werden soll, das bestimmt sich durch das Ziel, welches man den verschiedenen Schulen steckt. Man glaube aber nicht, daß hier die bloße Unterscheidung von Stadtschulen und Landschulen ausreiche. Denn wie mannigfaltig sind nicht wieder unter sich selbst die Stadtschulen! Und vollends über die Landschulen wird sich gar keine überall gültige Bestimmung treffen lassen. Alles

wird sich hier nach dem Zustand und den Bedürfnissen der besonderen Gemeinde richten. Ebenso werden sich gerade beim Unterricht in der Muttersprache zwischen Knaben und Mädchen wohlzubeachtende Unterschiede herausstellen. Ich habe das alles unter einigen wenigen Hauptgesichtspunkten behandeln und dem Leser die weitere Ausführung überlassen müssen.

Bei den einzelnen Kapiteln des zweiten Buches bitte ich nicht zu übersehen, daß immer die späteren das voraussetzen, was bereits in den früheren dargelegt worden ist. Man darf deshalb solche Abschnitte wie die neu hinzugekommenen über das Deutsche im Schullehrerseminar und über die höhere Bürgerschule nicht außer dem Zusammenhange lesen. Denn beide setzen das voraus, was in den früheren Kapiteln schon besprochen ist.

Weit mehr als an dem eben Besprochenen muß mir daran liegen, einem anderen Misverständnis vorzubeugen, zu dem ich zwar keine Veranlassung gegeben habe, das aber unsrem ganzen Zeitalter nur allzunahe liegt. Die Deutsche Sprache ist ein Gegenstand, welcher durch alle Unterrichtsanstalten von der niedrigsten bis zur höchsten hindurchgreift. Darin gerade liegt seine große Bedeutung. Aber es ist ein Irrthum, wenn man glaubt, deshalb weil der Gegenstand sich überall wieder findet, müsse auch die Behandlung des Gegenstandes überall die gleiche sein. Vielmehr haben sich sowohl die Art als der Umfang der Behandlung nach der Bildungsstufe des Schülers zu richten. Weil nun diese Auffassung uns mit Nothwendigkeit auf die verschiedene Aufgabe der niederen, mittleren und höheren Schulen hinweist, so hat man eine Herabwürdigung der unteren Schulen darin zu sehen geglaubt, wenn man ihnen nicht gestattet, in das Gebiet der höheren hinüberzugreifen. Allein diese Ansicht beruht auf einer irrigen Vorstellung vom Wesen echter Bildung und vom sittlichen Werth der menschlichen Thätigkeit. Wahre Bil-

dung wird nicht dadurch gefördert, daß man vor der Zeit und am unrechten Ort das höher Liegende oberflächlich treibt, sondern dadurch, daß man das recht treibt, was einem zukommt. Ebenso besteht der sittliche Werth des Lehrers nicht in dem Gegenstand, den er behandelt, sondern in der Gewissenhaftigkeit, mit der er ihn behandelt. Kein verständiger Lehrer wird sich daher verletzt fühlen, wenn man in besonnene Ueberlegung zieht, welche Gegenstände dem Alter und der Bildungsstufe seiner Zöglinge angemessen sind und welche nicht. Gerade der Lehrer aber, der auf den höchsten Stufen menschlicher Bildung zu arbeiten berufen ist, wird am tiefsten von der unermeßlichen Wichtigkeit des allgemeinen Volksunterrichts durchdrungen sein.

Eine besondere Sorgfalt habe ich auch dießmal dem Deutschen Unterricht auf dem Gymnasium zugewendet. Die Deutsche Sprache ist das, was die gelehrten Stände mit ihren übrigen Volksgenossen verbindet. Eben deshalb ist die Behandlung des Deutschen auf den Gymnasien und Universitäten von so großer Bedeutung. Denn die wissenschaftlichen Stände bilden den Kern und Mittelpunkt, von welchem die Erkenntnis und die Behandlung des Gegenstands auf allen Stufen des Unterrichts bestimmt wird. Auf die eigentlich wissenschaftlichen Anstalten wird man deshalb immer wieder zurückgeführt, so hoch man auch mit Recht die wachsende Bildung unserer erwerbenden Stände anschlägt.

Erlangen, den 2. März 1857.

Rudolf von Raumer.

Erstes Buch.

Geschichte der Deutschen Grammatik in Bezug auf die schulmäßige Behandlung der Deutschen Sprache, seit dem Ende des fünfzehnten Jahrhunderts.

Erstes Kapitel.

Das sechzehnte Jahrhundert.

Latein und Deutsch um das Jahr 1500.

Die grammatische Behandlung [1] der Deutschen Sprache ist nicht wie die Grammatik der Griechen rein auf heimischem Boden und aus heimischen Wurzeln gewachsen. Wie in so vielen andern Dingen haben vielmehr die Deutschen auch auf dem Gebiet der Grammatik die reiche Erbschaft des klassischen Alterthums überkommen. Die grammatischen Kategorien, die wichtigsten Unterscheidungen, die Flexionen der Wörter hatten die Griechen an ihrer Sprache entdeckt ein Jahrtausend bevor man in Deutschland an grammatische Studien dachte. Die Entdeckungen der Griechen wurden von den Römern mit Fleiß und Beharrlichkeit auf die eigene Sprache angewandt, und so kamen sie mit der Lateinischen Sprache in den grammatischen Schriften des sinkenden Alterthums an die Germanischen Völker.

1) Die Stellung des Deutschen Unterrichts zu den andern Lehrgegenständen ist in den beiden ersten Bänden dieses Werkes öfters erwähnt worden. Dagegen konnte die Art, wie man die Deutsche Sprache lehrend behandelte, der Natur jener Abschnitte gemäß nicht näher erörtert werden. Denn diese Frage hängt auf das Engste zusammen mit der Geschichte der Deutschen Grammatik. Diese in ihren wesentlichsten Umrissen zu schildern, ist der Zweck der obigen geschichtlichen Darstellung.

Zunächst aber wurden diese überlieferten grammatischen Kenntnisse nicht dazu verwendet, um mit ihrer Hülfe die Deutsche Muttersprache grammatisch zu untersuchen, sondern die Römischen Grammatiker dienten nur dazu, sich der Lateinischen Sprache zu bemächtigen. Denn viele Jahrhunderte lang galt jetzt das Latein auch in Deutschland für die eigentliche Sprache der Stände, die sich überhaupt mit gelehrten Dingen befassen. Erst war die Kirche bemüht, das Latein, die Sprache des Kultus, der Vulgata und des Römischen Stuhls, auch zur zweiten Muttersprache des gesammten Klerus zu machen.[1] Dann aber, als sich auf religiösem Gebiet der Gebrauch der Volkssprache mehr und mehr Bahn brach, suchten die Gelehrten die Sprache des alten Latiums wieder zu erwecken und wenigstens aus den Kreisen höherer Bildung die heimische Sprache möglichst zu verdrängen. Diese zweite Periode der Lateinischen Allgewalt fällt zusammen mit den Anfängen der neueren Deutschen Grammatik.[2] Man kann deshalb die Entstehung und Weiterbildung der Deutschen Grammatik des 16ten Jahrhunderts nur dann verstehen, wenn man von einer richtigen Anschauung des Lateinischen Gelehrtenthums jener Zeiten ausgeht.[3]

Die Deutsche Sprache aus dem Kreis der Schule und der Gelehrsamkeit ganz auszuschließen, war der offen ausgesprochene Zweck der damaligen Schulmänner. Latein sollte die einzig gestattete Sprache in der Schule sein, wo möglich gleich von der untersten Klasse an. Weil nun aber, zum großen Verdruß manches ehrenfesten Schulrektors, die Kinder nicht in der Schule, sondern in ihrem elterlichen Hause zur Welt kamen, so lernten sie auch nach wie vor zuerst ihre Muttersprache, nämlich Deutsch. Und wollte man sich mit ihnen verständigen, so mußte man sich dazu herablassen, in ihrer Muttersprache, das heißt Deutsch mit ihnen zu verkehren. Die angestrengten Bemühungen mancher Schulmänner, auch aus der untersten Klasse den Gebrauch der Deutschen Sprache zu verdrängen, führen uns deshalb bei dem immer neuen Zu-

1) Vgl. R. v. Raumer, die Einwirkung des Christenthums auf die Althochdeutsche Sprache, Stuttgart 1845, S. 201.

2) Die Bemühungen, die eine frühere Periode, insbesondere Notker Labeo zu St. Gallen († 1022) der Deutschen Sprache widmete, bleiben hier unberührt.

3) Den Lesern dieses Werks ist im ersten Band, besonders in dem Abschnitt über Johannes Sturm, S. 258—307, ein klarer Einblick in die Lateinische Schulbildung des 16ten Jahrhunderts gegeben.

fluß Deutscher Kinder den Horazischen Bauer vor die Seele, der am Ufer des Stromes warten will, bis der Fluß abgelaufen ist, at ille labitur, et labetur in omne volubilis aevum.

So sehr man nun auch bestrebt war, den Gebrauch der verachteten und gehaßten Deutschen Sprache möglichst bald zu verlassen, so mußte man doch zuvor die neu eingetretenen Schüler mit den nothwendigsten Lateinischen Phrasen für die mündliche Conversation versehen. Von der Art, wie dieß geschah, geben die Elementarbücher aus dem Ende des 15ten Jahrhunderts ein deutliches Bild. In der Scheurlischen Bibliothek zu Nürnberg hat sich ein Band solcher Schriften aus jener Zeit erhalten. Darin findet sich unter Anderen ein Buch mit dem Titel: Modus latinitatis. Am Schluß heißt es: Grammatice nove sinonima latina vulgari locutioni quameleganter accomodantis cum varijs verborum et sententiarum flosculis ac differentiis notatu dignis edite per venerabilem ac acri ingenio virum Udalricum Ebrardt — Finis. Anno 1488.[1] Der Verfasser setzt eigentlich schon Latein sprechende Knaben voraus. Denn er redet gleich im Eingang die Knaben damit an, daß er ihnen, die mehr sprachlose (infantes) als redende (loquentes) zu sein schienen, die allzugroben Barbarismen verbessern wolle, die er sie in der gewöhnlichen und vertraulichen Rede begehen höre, wenn sie z. B. mulus (d. i. mûl, nhd. Maul) pro ore sagten und dergleichen. Nichtsdestoweniger greift er seine Sache so an, daß der Lehrer sein Buch wohl auch mit den ersten Anfängern gebrauchen konnte. Es ist keine Grammatik, sondern ein Deutsch-Lateinisches Gesprächbuch. Das Deutsche ist überall vorangestellt und darauf folgt die entsprechende Lateinische Redensart. Den Anfang machen die einfachsten Begrüßungsformeln: „Ein gutten tag. Bona dies. Aut forte elegantius Bonus dies. Nam etc." „Ein gutten abent. Bonum sero. Aut pocius elegantius Bonum vesper. Nam etc."[2] „Vil heil. Salus plurima." Und so fort. Darauf folgen die einfachsten Fragen und Antworten: „Wie alt bist" u. dgl. bis zu umfangreicheren, aber doch immer noch dem gewöhnlichen Verkehr ange-

1) Im Original mit Worten, und danach: Laus deo clementissimo. Dann folgt noch ein einzelnes Blatt mit vermischten Lateinischen Regeln.

2) Ich will nicht zu lange bei diesen Dingen verweilen. Deshalb bemerke ich nur beiläufig, daß unser Autor sein bonum sero dann doch auch in Schutz nimmt. Vgl. damit Rudolf Agricola. Pädag. Bd. I. S. 82.

hörenden Phrasen. In einem zweiten Büchlein ordnet dann der Verfasser die Ausdrücke des höheren Gesprächs nach dem Sinn in dreizehn Abschnitte. Aber auch hier geht das Deutsche überall dem Lateinischen voran; z. B. „Der virgili ist dem homero nit geleich. oder des geleichen Virgilius cum homero comparandus non est. Non puto homero poete huic clarissimo virgilium parem esse etc.", bis dann zuletzt der oben schon angeführte Schluß folgt.

Solcher Büchlein enthält der Scheurlische Sammelband noch mehrere. Eins, das beginnt „Ad patrem, zu dem vater", Beispiele über die Lateinischen Präpositionen mit übergedruckten Deutschen Wörtern. Dann einen „Grammatellus pro iuuenum eruditione cum glosa almanica." Aber auch dieß ist trotz dem Titel keine Grammatik, sondern, wie es die weitere Ueberschrift ganz richtig bezeichnet, nur ein „Libellus quem grammatellum appellant sermones facetos complectens ob scolariculorumque hebetatem glosa almanica subductus." Dagegen sind die „Rudimenta grammatice ad pueros. De Remigio Donato Alexandroque studiosissime lecta desselben Bandes ohne Deutsche Glosse, und auch einer andern kleineren Schrift puerilia super donatum (Nůrmberge Per Marcum ayrer) ist nur einiges Deutsche angehängt.

Ich habe den Inhalt dieses Sammelbandes etwas näher angegeben, weil er uns höchst wahrscheinlich die Hülfsmittel vor Augen legt, durch welche der berühmte erste Besitzer, Herr Christoph Scheurl, (geb. 1481) als Knabe seine Deutsche Muttersprache mit der Lateinischen vertauschte. Der nächste Schritt war nun, daß man auch in die eigentlichen Grammatiken der Lateinischen Sprache eine Deutsche Interlinearversion einfügte. Dieß geschah gleichfalls noch im Lauf des 15ten Jahrhunderts, indem man über den sehr entstellten[1] Lateinischen Text der kleinen Grammatik des Donatus eine wörtliche Deutsche Uebersetzung druckte.[2]

1) Man vgl. den Text von Donati ars grammatica in Lindemann's Corpus Grammaticorum Latinorum Lips. 1831 selbst noch mit dem Donat des Glareanus, August. Vindel. 1547 (1550).

2) Panzer, Annales typographici, verzeichnet vier solche Donatus cum vulgari expositione, nāml. 1) Ulm 1497. 4. (annal. 3, 540). 2) s. l. per J. S. 1497 (annal. 4, 67). 3) p. Frider. Kreuszner Nurmbergn̄ incolam s. a. (annal. 4, 388). 4) s. l. et a. (annal. 4, 123). Nr. 1 und 2 scheinen aber dieselben zu sein. Daß diese Art, über den Lateinischen Text des Donat eine Deutsche Interlinearversion zu

Aber von einer solchen Interlinearversion, die bloß den Text des Lateinischen Grammatikers zugänglicher machen sollte, bis zu einer verständigen Benutzung der Deutschen Muttersprache, um dem Anfänger die Lateinische Grammatik selbst klarer zu machen, war noch ein weiter Weg. Den ersten Schritt dazu that Aventinus in seiner Lateinischen Grammatik, die man eben deswegen öfters als den ersten Anfang einer Deutschen Grammatik bezeichnet hat.[1] Der berühmte Bayrische Geschichtschreiber Johannes Thurnmeyer, nach seinem Geburtsort Abensberg in Bayern Aventinus genannt (geb. 1466 † 1534), wurde im Jahre 1512 zum Erzieher der Bayrischen Prinzen Ludwig und Ernst, Brüder Herzog Wilhelm des Vierten, berufen. Ein tüchtiger Humanist, dabei aber voll warmen vaterländischen Sinnes trug er kein Bedenken, beim Unterricht auch in die Lateinische Grammatik die Deutsche Sprache einzuführen. Denn er bemerkte, wie er sagt,[2] daß dem Anfänger oft mit einem einzigen Deutschen Wort klar zu machen sei, was ihm die Lateinischen Umschreibungen nur immer mehr verdunkelten. Seine edlen Zöglinge hätten auf diese Weise in acht Monaten so viel von der Lateinischen Grammatik gelernt wie sie außerdem kaum in drei Jahren gelernt haben würden. Dennoch aber hielt er es für nöthig, sich wegen seines Unternehmens zu entschuldigen, als er nun diese mit Deutschem gemischte Grammatik veröffentlichte. Nec erubui, sagt er in der Vorrede, vernacula lingua loqui, cum id doctissimos Italos facere vidi, und darauf folgen dann die oben angeführten praktischen Gründe. Aventin war also der erste unter den Humanisten, der in Deutschland so etwas wagte, oder wenn er irgendwo einen Vorgänger gehabt hat, so hat er wenigstens nicht darum gewußt. Denn sonst würde er sich nicht auf die Italiener berufen. Merkwürdig, daß auch hierin die Italiener den Deutschen erst den Anstoß geben mußten. Wie die Lateinisch-Italienischen Grammatiken beschaffen waren, die Aventin vor Augen hatte, lehrt uns eine derartige Arbeit, die im Jahr 1499 zu Venedig erschienen ist, und von

drucken, sich noch lange erhielt, sehe ich aus einem seltenen Büchlein, das mir W. Grimm aus seiner Privatbibliothek mittheilt: Aelii Donati elementa, ad collationem Henrici Glareani, una cum tradnctione Germanica M.D.L. Am Ende: Augustae Vindelicorum, in aedibus Valentini Othmari, excusum, mense Martio, Anno M.D.XLVII

1) So beginnt mit Aventin das reichhaltige Verzeichnis Neuhochdeutscher Grammatiken bei H. Hoffmann, Die Deutsche Philologie, Breslau 1836. S. 138.

2) Aventins Gramatica (1512) S. 2.

der sich ein Exemplar in der Scheurlischen Bibliothek zu Nürnberg erhalten hat.[1] Die Einmischung des Italienischen in die Lateinische Grammatik hält dort etwa die Mitte zwischen der bloßen Interlinearversion und der umsichtigen Art, wie Aventin das Deutsche benutzt.

Die Lateinische Grammatik des Aventin erschien zu Augsburg im Jahr 1512 unter dem Titel: Gramatica noua fundamentalis iuuenibus vtilissima etc. Was die Folge der Materien betrifft, schließt sie sich in der Hauptsache dem damals gültigen Donat an. Der eigentliche Text des Buchs ist Lateinisch. Inwiefern aber nichtsdestoweniger diese Arbeit des Aventin einen Anfang der grammatischen Behandlung des Deutschen in sich schließt, das sollen einige Beispiele zeigen. So heißt es S. 3:[2] „Dictio. ain wort. Illa dictio est nomen cui in nostra lingua potest addi ain. ut homo ain mensch. equus ain pfert. „S. 38: „De verbo. Illa dictio est verbum cui in nostra lingua potest addi. ich, du, der." Es sind das freilich nur schwache Anfänge, und bei weitem das meiste Deutsche, was die Arbeit des Aventin enthält, besteht nur in Deutschen Uebersetzungen der Lateinischen Beispiele. Aber dennoch gebührt der Grammatik des Aventin gerade in unserem Abriß eine Stelle, weil er zuerst das Deutsche zur grammatischen Erläuterung des Lateinischen benutzt.

Die Deutschen Orthographen.

Die Bücher, die wir bisher besprochen haben, kommen vom Lateinischen her und ziehen zu dessen Erklärung das Deutsche herbei. Das ist die eine Quelle, auf die man zurückgehen muß, wenn von den Ursprüngen der Deutschen Grammatik die Rede ist. Die andere Quelle bildet eine Anzahl von Büchern, die gewissermaßen jenen ersteren gerade entgegengesetzt sind, nämlich die Anleitungen zum Deutschlesen und Deutschschreiben für solche, die nicht Latein können.

1) Anfang: Janua sum rudibus. Schluß: Impressum Venetiis impensis Joannis Baptistae de Sessa Mediolanensi. Anno salutis nostrae. M.CCCCXCIX. Die nero. XX. Julii. Foeliciter. In einem Sammelband, der beginnt mit dem Quaesto Sie Uno Libro etc., einem Italienisch-Deutschen Vocabulista.

2) Die älteste Ausgabe, die ich in dem Exemplar der Münchner Hof- und Staatsbibliothek benutze, ist ohne Paginirung. Meine Angaben der Seitenzahl beruhen deshalb auf meiner Zählung.

Diese Art von Büchern hat einen doppelten Ursprung. Die einen haben es abgesehen auf eine Anweisung zur Deutschen Schreiberei. Nach einigen Regeln und Bemerkungen über Rechtschreibung und Grammatik gehen sie über zu Formularen von Briefen, Verträgen, Anreden und Titulaturen. Andere entspringen aus dem Bedürfnis, dem ungelehrten Laien die Deutschen Bücher, vor Allem die Deutsche Bibel zugänglich zu machen. Unter den Schriften der ersteren Art ist vor Allen zu nennen das Buch des Fabian Frangk, das den Titel führt: „Teutscher Sprach Art vnd Eygenschafft. Orthographia, Gerecht Buochstaebig[1] Teutsch zuschreiben. New Cantzlei, ietz braeuchiger, gerechter Practick, Formliche Missiuen vnd Schrifften an iede Personen rechtmessig zustellen, auffs kürtzst begriffen. M. Fabian Frangk.“ Das Buch erschien zu Frankfurt am Main im Jahr 1531[2] und ist in mehr als einer Hinsicht sehr merkwürdig. Der Verfasser war aus „Asslaw in Schlesien, Freier Künste Magister“ und „Burger zum Buntzlaw.“ Den Zweck seines Buchs gibt Frangk in der Vorrede an. Zunächst will er den Benutzern seines Canzleibuchs dienen, „damit, wie er sagt, den annehmern des volgenden meines buechlin so vff die Schreibekunst, Cantzlei vnd Titelbuechlin außgangen, nichts mangeln solt.“ Aber obschon er selbst in dieser Schrift nur diesen untergeordneten Zweck verfolgt, dringt er doch darauf, daß endlich eine ganze Deutsche Grammatica geschrieben werde, „wie in Griechischer, Latinischer vnd andern sprachen gschehen.“ Denn „vnser edle sprach“ sei „ie so lustig, nutzlich vnd dapffer in jrer Redmaß als indert ein andere“; und es sei „Vns vngelerten Leyen auch (vnd die wir der haubtsprachen nich geuebt noch kündig) so vil an jr als indert einer andern gelegen.“

Frangks Buch zerfällt seiner Bestimmung gemäß in die Orthographia (Blatt 2—11) und das Cantzleibuch (Bl. 11—44); wodurch es aber besonders merkwürdig ist, das ist die sichere und klare Art, wie es die Hochdeutsche Schriftsprache von den Mundarten unterscheidet. Frangk hat mit aufmerksamem Ohr im Reiche herumgehorcht und die eigenthümliche Aussprache des Franken, Bayern, Schlesiers und „Meichßners“, des Oberländers und Niederländers belauscht. Daraus hat sich ihm

1) Im Original u mit übergeschriebenem o; a mit übergeschriebenem e u. s. f.

2) Eine handschriftliche Notiz in dem Exemplar der Meusebachschen Bibliothek, das ich benutze, erwähnt eine andere Ausg. Straßb. o. J.

ergeben, daß nirgends das Schriftdeutsche gesprochen wird. So sagt er von den Vokalen: Die recht Teutsche Sprach (wie angezeygt) helt sechs schlechte, drei duplirte, vnnd drei halb duplirte Stimmer. Es ist aber kein Land noch Nation die sie allenthalbenn durch auß reyn hielte, das sie nicht etliche verwechselt oder versetzte." [1] Er selbst, sagt Frangk, handle von Oberlendischer Sprach. Aber „wie wol diese sprach an jr selbs rechtfertig vnd klar, so ist sie doch inn vil Puncten vnnd stucken, auch bei den Hochteuschen nicht einhellig. Denn sie in keiner gegne oder lande, so gantz lauter vnnd reyn gefuert, noch gehaltenn wirt, das nicht weilands etwas straffwirdigs, oder mißbreuchlges mitlieff vnd gespürt würde." [2] Die Frage: „Warauß man recht vnd reyn Teutsch lerne", beantwortet nun Frangk dahin: „Wer aber sölche mißbreuch meiden, vnd rechtförmig Teutsch schreiben, odder reden wil, der muß Teutscher sprachen auff eins Lands art vnnd brauch allenthalben, nicht nachuolgen. Nützlich vnd guot ists einem iedlichen, viler Laude sprachen mit jren mißbraeuchen zewissen, damit man das vnrecht moeg meiden, Aber dz [3] fürnemlichst ist so zuo diser sach foerderlich vnd dienstlich, ist, das man guoter Exemplar warneme, das ist, guotter Teutscher Buecher vnd verbrieffungen, schrifftlich oder im Truck verfaßt vnd außgangen, die mit fleisse lese, vnd jnen in dem das anzunemen vnd recht ist, nachuolge. Vuder woelchenn mir etwan des tewren (hoch loblicher gedechtnuß) Keyser Maximilians Cantzlei, vnnd diser zeit D. Luthers schreiben, vnd dz [3] vnuerfaelschet, die emendirtsten vnd reynsten zuhanden kommen sein." [4]

So schreibt Fabian Frangk um das Jahr 1531. Wir werden sehen, wie richtig er die Bahn erkannt hat, welche die Hochdeutsche Schriftsprache und deren schulmäßiger Betrieb einschlugen. Frangk selbst beschränkt sich nun darauf, die Deutsche Orthographie auf etwa neun Blättern darzustellen. Dann geht er sofort zu seinem eigentlichen Zweck, zum Canzleibuch über und handelt ausführlich von Sendbriefen, Titeln, Oberschriften u. s. w. [5]

1) Bl. 9. — 2) Bl. 2. — 3) = das. — 4) Bl. 2.

5) Ich hebe unter den zahlreichen Canzleibüchern, Rhetoriken u. dgl. nur die oben geschilderte Arbeit des Fabian Frangk hervor. Diese Schriften bilden übrigens am Ende des 15ten und im Lauf des 16ten Jahrhunderts eine besondere kleine Literatur. Ich begnüge mich, unter einer Menge solcher Bücher, die ich auf der Bibliothek zu Berlin durchblättert habe, nur noch zwei namhaft zu machen:

Fridrich Riederer, Rhethorichscher Spiegel (sic, am Schluß) 1493. fol.

Meichßner, Handtbuechlin. Tübingen 1550. 8.

Die andere Art von Anleitungen zum Deutschlesen und Deutschschreiben hat es darauf abgesehen, dem Laien das Lesen Deutscher Bücher, vor Allem das der Bibel möglich zu machen. Wie eng sich diese Bemühungen dem religiösen Zweck anschließen, ergibt schon der Titel des ältesten solchen Schriftchens: „Encheridion. Das ist, hantbüchlin teutscher Orthographi, Hochteutsche spraoch, artlich zeschreyben vnd lesen, sampt einem Reglsterlein über die gantze Bibel, wie man die Allegationes vnnd Concordantias, So im Newen Testament, neben dem Text vnd sonst, mit halben Latinischen Worten verzaichnet. Auch wie man die Ziffer vnd teutsche zaal verstehn soll. Durch Johannem Kolroß, Teutsch Lesermaystern zuo Basel Gemachte.“ Das Buch ist höchst wahrscheinlich im Jahr 1529 erschienen.[1] In der Vorrede setzt der Verfasser seine Absicht noch näher auseinander. „Dieweyl es, so beginnt er, Gott dem allmechtigen, ynn[2] dieser letsten zeyt also gefallen, die heylig schrifft (seins götlichen worts) dem einfaltigen Layen zuo heyl vnd trost, Auch yn verstendiger vetterlicher spraoch,[3] durch den druck an das liecht kommen lassen, Werden nit wenig geraitzt yre kynd, so zuo den vrsprünglichen spraochen heyliger Biblischer schrifft, als Hebreisch vnd Kriechisch, oder auch Lateinisch nit gantz tauglich, ynn die Teutsche schuol vnd leer zeschicken.“[4] Für diesen Zweck ist nun das Büchlein berechnet. Es handelt zuerst von der Unterscheidung der Buchstaben, dann von deren Verdopplung, von den Abkürzungen, von den Punkten rc. und „Zum letsten, volgt ein Registerlein, die anziehung Biblischer buecher, sampt der Ziffer vnd gemainer zaal, erklerend.“

Solcher Anleitungen zur Deutschen Orthographie ist nun seit der Zeit des Fabian Frangk und Johann Kolroß eine große Zahl erschienen, bald wie bei Frangk mit der Bestimmung für die weltliche Schreiberei, bald wie bei Kolroß zugleich mit der Rücksicht auf das Lesenlehren und die geistlichen Bücher.

1) Vgl. die Zahl 1529, die Kolroß Bl. 36 als Exemplum für das Zahlenlesen gibt.

2) Es steht: yñ.

3) Bei Kolroß = a mit einem Haken darüber.

4) Bl. 1.

Ickelsamer.

Wenn wir die Arbeit des Aventin nicht übergehen durften, weil sie allerdings eins der Glieder bildet, die den ausschließlich Lateinischen Unterricht in das Deutsche hinüberleiten, so wird doch niemand eine Grammatik der Lateinischen Sprache mit einigen eingeschobenen Deutschen Bemerkungen eine Deutsche Grammatik nennen. Der Ruhm, den ersten Anlauf zu einer Deutschen Grammatik genommen zu haben, bleibt deshalb einem Anderen, nämlich dem Valentin Ickelsamer.

Valentin Ickelsamer, ein Zeitgenosse Luthers, machte seine Studien zu Wittenberg und schloß sich mit Begeisterung der Deutschen Reformation an. Als aber das Zerwürfnis zwischen Luther und Karlstadt zum Ausbruch kam, ergriff Ickelsamer die Partei Karlstadt's, zog mit ihm nach Rothenburg an der Tauber und ließ daselbst eine heftige Streitschrift wider Luther drucken. Später kam er von der Sache Karlstadt's zurück, söhnte sich im Jahr 1527 vollständig mit Luther aus [1] und lebte zu Erfurt mit Schulhalten und grammatischen Arbeiten beschäftigt.

Nachdem Ickelsamer schon früher eine Schrift hatte drucken lassen von der rechten Weise lesen zu lernen, [2] gab er im Jahr 1531 [3] oder

1) Luthers Brief an Justus Menins. De Wette Thl. 3. S. 190.

2) Wir kennen sie nur aus Ickelsamers eigener Anführung in seiner Grammatica S. 10.

3) Ueber die Zeit, wann diese erste Ausgabe von Ickelsamers Grammatik erschienen sei, sind die Meinungen getheilt. Da es sich hier um die erste Deutsche Grammatik überhaupt handelt, wird es schon der Mühe werth sein, etwas näher nachzuspuren. Einige setzen diese erste Ausg. um das J. 1522. So u. a. Hoffmann, deutsche Philol. S. 139. Koberstein, Gesch. der deutschen National-Litter. 4te Aufl. (1845) I. S. 460. Ettmüller deutsche Literaturgesch. S. 328. Pischon Leitf. gibt 1527 als J. der Abfaßg.; Eitner Tabellen, 1525. Ich glaube beweisen zu können, daß die uns erhaltene Grammatik Ickelsamers nicht vor 1531 geschrieben sein kann. Eine Stelle in Luthers Briefen vom J. 1527 (de Wette Thl. 3. S. 190), auf die man sich beruft, beweist nichts. Denn wollen wir auch mit Veesenmeyer grammatica sua statt tua lesen, (ächt Lateinisch müßte es natürlich ejus heißen), so könnte die Stelle doch immer noch auf Ickelsamers frühere, von ihm selbst (S. 10) erwähnte Arbeit gehen. Der positive Grund aber, warum die vorliegende Grammatica Ickelsamers nicht vor dem J. 1531 geschrieben sein kann, ist der: S. 57 (der ersten Ausg.) sagt Ickelsamer: „Wie der geleert vnnd diser ding liebhaber Beatus Rhenanus des etzliche Exempel in seyner Geographia, das ist, beschreybung etlicher oerter teütsche

doch bald danach seine Deutsche Grammatik heraus. Sie erschien zuerst ohne Angabe des Druckorts und des Jahrs unter dem Titel: „Teutsche Grammatica Darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen, mit allem dem, so zum Teütschen Lesen vnnd desselben Orthographian mangel vnd überfluß, auch anderm vil mehr, zuo wissen gehoert. Auch ettwas von der rechten art vnd Etymologia der teütschen sprach vnd woerter, vnnd wie man die Teütschen woerter in ire silben taylen, vnd zuosamen Buoch-

landes anzaygt, Naemlich, das etwa der recht vnd nitt on sonderliche vrsach genannt der Concorßberg, yetzt den Teütschen hayßt der Kachelßberg." (Die Ausg. v. 1537, hier wie in manchen anderen Punkten besser korrigiert, liest „Kocherßberg"). Ein Werk des Beatus Rhenanus mit dem Titel „Geographia" ist mir nicht bekannt. Auch Ratermund, Fortſ. des Jöcher Bd. 6, Sp. 1946 führt keinen solchen Titel an. Wohl aber findet sich in dem gelehrten Werk des Beatus Rhenanus: Rerum Germanicarum libri tres, Basil. 1531 die Stelle, auf die Ickelsamer anspielt. Es heißt dort p. 163: „Alterum munimentum Cancordiam arbitror esse Cochespergiam arcem. nam Alemanni incognitam sibi Concordiae nocem nihilqne significantem tamdin torserunt more suo donec in pharetram detorserint. Qui Germanice sciunt, intelligunt quid uelim." —

Auf dasselbe Werk nimmt nun Ickelsamer noch einigemal Rücksicht. So in der wunderlichen Etymologie von Weihnachten S. 58, 59. Ickelsamer sagt dort: „— — als vnter andern vilen das wort Weinnachten ist, weliches auch der Rhenanus anzaygt, Das wort lautet von ainer weynige nacht die man mit weintrincken hat zuabracht, welches sich zwar nit vast übel reümet auff die Christnächte, die wir Weinnächte nennen, weliche man auch für den grossen Gottes dienst, mit sauffen vnnd schlemmen, begeht, Vnd ist vnns aber diser Nam ettwa von ainem Haydnischen fest überbliben, die jre Goetter mit solcher ehr begiengen," rc. rc. Dazu vgl. B. Rhenan. rer. Germ. p. 7: „Noctes interdum epulando transmittebant (nämlich die alten Germanen), nan solum dies: nam diem, Inquit Tacitus, noctemqne continnare potanda nulli prabrum. Vnde quibusdam adhnc festis diebus apud nas a nacte cognomentum, nt est ille snb calendas Jannarias, qno iuxta ritum Christiannm, servatoris nostri natalem celebramus, antiquo vacabnla, et haud dubie ex ethnicorum absarvationibus relicto, Vninnacht apellatur, a vino videlicet conviviisqne."

Zu diesen unläugbaren Beziehungen kommen noch einige verstecktere Anspielungen. So sagt Ickelsamer S. 56: „Vnnd das auch kain sprach, die teutsch sonderlich, gantz lauter, sonder sein all vnterainander vermischet." Dazn vgl. Beat. Rhenan. rer. Germ. p. 110: Nam puto hodie linguas omneis nonnihil esse mixtas, et puram nullam. Steht nun fest, daß Ickelsamer sich auf die Rer. Germ. libri III. des Beatus Rhen. bezieht, so ist auch erwiesen, daß seine uns vorliegende Teutsche Grammatica nicht vor dem J. 1531 geschrieben sein kann. Denn in diesem J. kam das genannte Werk des Rhenanus zum ersten mal herans, und es kann auch keine ältere, etwa jetzt verlorene Ausgabe dieses Werks gegeben haben. Denn Beatus Rhenanus unterzeichnet die Widmung des Buches an Ferdinand, Karl V. Bruder: Selestadii Calendis Martiis. Anno MDXXXI.

staben soll. Valentin Ickelsamer." Einige Zeit darauf, im Jahr 1537, wurde das Buch zu Nürnberg durch Johann Petreius von neuem gedruckt. Die Schrift ist nur klein von Umfang, — sie füllt nicht mehr als fünf Bogen in klein Oktav —,[1] aber höchst merkwürdig und reichhaltig in Betreff ihres Inhalts. Der Verfasser zeigt sich vertraut mit der Lateinischen Sprache und Literatur und bekannt mit dem Griechischen[2] und Hebräischen. Er citiert mehrfach Quintilian und zwar mit Verstand, und erweist sich überhaupt als einen Mann von gründlicher Lateinisch grammatischer Bildung. Was aber seiner Arbeit ihren eigenthümlichen Werth verleiht, ist ihr enger Zusammenhang mit der ganzen Geistesrichtung jener großen Zeit, in der sie entstanden ist. Obwohl zurückgekommen von Karlstadt's Schwärmerei hat sich Ickelsamer die gesunde Seite der Anschauungen bewahrt, deren Misverständnis die Greuel des Bauernaufruhrs hervorrief, nämlich den Sinn für die innere Tiefe des Menschen und ein Herz für den gemeinen Mann.

Das kleine Buch Ickelsamers leidet an einer Ueberfülle von Stoff, indem der Verfasser sich nicht beschränkt auf seinen eigentlichen Zweck, den wir als einen sehr einfachen werden kennen lernen, sondern an mehr als einer Stelle in ein ganz anderes Gebiet hinübergreift. Er beginnt nämlich damit, daß er einen sehr hohen Begriff von dem aufstellt, was die Deutsche Grammatik eigentlich sein solle. Der, sagt er, hat „vns noch lang kain Teütsche Grammatic geben oder beschriben, der ain Lateinische für sich nymbt vnd verteutscht sy, wie ich jr etwa wol gesehen. Dann der schaft mit vil arbait wenig nutz, der die teutschen leren will, wie sy sagen vnd reden sollen, der Hans, des Hansen rc. Ich schreib, ich hab geschriben rc. Das lernen die kinder besser von der muoter, dann auß der Grammatic." Man müsse vielmehr die „acht tayl der rede recht verteutschen vnd erklären" und eine gute teutsche Syntaxis geben. Aber nicht wie „in den gemainen kinder Donäten",[3] sondern

1) Durch Wilhelm Grimms Güte bin ich in den Stand gesetzt, von der ersten Ausg. das Ex. der Berliner Bibliothek zu benutzen. Die 2te Ausg. hat mir Hr. Prof. Bertheau von der Göttinger Bibliothek verschafft.

2) Daß ihm übrigens das Griechische nicht allzugeläufig war, wird man aus seinen Bemerkungen über xps (= Christus) S. 38 u. 39, und noch mehr vielleicht daraus schließen dürfen, daß ihm S. 40 das Griechische γγ, γκ nicht einfällt. Vgl. die Bemerkungen von Kolroß über xps, im Encheridion Bl. 16.

3) S. o. S. 140 f.

indem man ihren rechten Brauch in Deutscher Rede zeigt. Ickelsamer weist dieß am Deutschen Participium nach, hebt noch einmal die Würde einer solchen Deutschen Grammatik hervor,[1] springt dann aber plötzlich ab und schließt seine Vorrede mit den Worten: „Disen tail der Grammatic, so in disem meinen buechlin gehandelt, hab ich den besten vnd nützisten sein gedacht, vnd deßhalben meinen geringen dienst gern darzuo thon, Gott geb das es alles diene zuo seiner ehr. Amen.“ Und welches ist nun dieser Theil? Der schon auf dem Titel bezeichnete: Teutsch lesen lernen und Teutsche Orthographie.

Und sieht man, wie Ickelsamer sich über den Werth der Lesekunst ausspricht, so wird man mit ihm diesen Theil für den „besten und nützisten“ erklären. „Es ist one zweifel, sagt er, yetzt kaum ain werck oder creatur auf erden, die zuogleich zuo Gottes ehr vnd unehr mehr gebraucht würdt dann die lesekunst, mit schreibung viler guoter vnd boeser buecher in die welt. Vnd die es zuo zeyten am besten machen, oder am fruchtbarlichsten lesen künten, denen mangelts am lesen. Es würdt auch ain yeder, der zum rechten vrsprung des lesens gedenken vnd kummen würdt (wie dises buechlin anzaiget) erkennen, das es ain herrliche gab Gottes ist, vnd das sy ain holtzhawer, ain hyrdt auff dem velde, vnd ain yeder in sainer arbait one Schuolmaister vnd Buecher lernen mag. Er bitte Gott vnd thuo jm wie ich.“ [2] — „Nun hab ich vormals auch, von der rechten weyse lesen zuo lernen ettwas trucken lassen, aber nit so gründtlich vnd deutlich als yetzt in disem Buechlin, vnd bewegt mich darzuo nichts anders dann die liebe vnd lust diser feynen subtilen kunst, welche ich gern yedermann woelt mittaylen, dann es ist auch ain hailige gab Gottes, welche man zuo seiner goetlichen ehre in demuetigkait vnd forcht des hertzens brauchen, vnd andern mittaylen soll, Vnd ist dises lesen

1) Besonders S. 61 ff. kommt Ickelsamer noch einmal auf seine großen Anforderungen an „den teutschen Schuolmaister“ zurück. Es sei sehr unrecht, daß sie nur „lesen, schreiben vnd rechen leren“ könnten oder wollten. Sie sollten vielmehr die ganze deutsche Grammatik inne haben, und diese Grammatik sollten die Schüler lernen, ehe sie zu fremden Sprachen übergiengen. Ich erwähne diese für das Jahr 1531 gewis überraschende Ansicht deswegen bloß in der Anmerkung, weil Ickelsamer in der Ausführung selbst sich nicht darauf einläßt, sondern sich auf den „besten und nützisten“ Theil beschränkt.

2) S. 7. Ich citiere immer nach der ältesten Ausg. Beide Ausgaben sind übrigens ohne Bezeichnung der Pagina.

ain solche kunst, das sy ainer in ainem tag zur nott mag lernen."[1] „Vnd o wie wol woelt ich mir dise meine arbait belonet schaetzen, so etwa ein Gotförchtiger mensch, der villeicht nit lang platz an ainem ort hett (dann die rechten Christen seind yetzt inn der welt langes bleibens ungewiß) das lesen so behend lernet vnd darvon brechte, vnd das darnach zuo Gottes ehre brauchet."[2] Ickelsamer schrieb sein Buch um 1531. Im Jahre 1522 war Luthers Neues Testament erschienen. Fast jedes folgende Jahr brachte Bücher des verdeutschten Alten Testaments, bis endlich im Jahr 1534 die erste vollständige Ausgabe von Luthers Meisterwerk herauskam. In solcher Zeit durfte sich der Leselehrer als ein Werkzeug Gottes fühlen.

Die neue Weise, durch die Ickelsamer das Lesenlernen so sehr zu erleichtern glaubte, war eine Art Lautirmethode. Er zerlegt die Wörter in ihre Laute, ordnet und beschreibt die Laute im ganzen sein und lebendig, und kommt zu dem Ergebnis, daß man auch beim Unterricht den Namen des Buchstaben von dessen Laut wohl unterscheiden müsse. Wir nennen die Buchstaben „Be, ce, de, ef, ge rc., so doch in solchen woertern vnd silben nitt mehr dann ain Buochstab zur sache dienet. Dann die Buochstaben seind recht zuo nennen zuo subtil, vnnd[3] man kan sy nit alle nennen, dann etliche muoß man allain weysen, wie mans mit den Natuerlichen organis vnd gerüst im mund machet, da man gar nichts hört. Aber also worts oder sillabes weyse seind die Buochstaben dem lesen lernenden mehr hinderlich dann dienstlich."[4]

Das Zweite, dessen genauere Behandlung Ickelsamer schon auf dem Titel verspricht, ist die Deutsche Rechtschreibung. Er faßt dieselbe in zwei Hauptregeln. „Die Erst, Das ainer, der ain wort reden oder schreyben will, fleyssig aufmerckung hab auff die bedeuttung vnd Composition desselben worts."[5] „Die ander, Das er das selbig wort oder seine

1) S. 10.

2) S. 11.

3) „vnnd"; so in der ed. princ. Obwohl Ickelsamer selbst S. 68 das doppelte n in vnnd ausdrücklich verbietet, hat er doch selbst in seinem Büchlein eine Menge vnnd stehen lassen. Selbst nach der Verpönung S. 68 zähle ich bis zum Schluß nicht weniger als 16 vnnd. Aber merkwürdig, in dem „lese buechlin" S. 71—74 hat sich der Correktor zusammengenommen. Auf diesen Seiten findet sich kein vnnd.

4) S. 13.

5) S. 24.

tayl, das ist, die buochstaben vor in seine oren neme, vnd frag seine zungen, wie es kling." [1] Die nähere Erörterung der zweiten Regel liegt schon in Ickelsamers Lautlehre zum Behuf des Lesenlernens. Die erste Regel aber führt den Verfasser in theilweise tiefe, theilweise aber auch sehr schiefe etymologische Betrachtungen. Doch hat er die Besonnenheit, in einem besondern Abschnitt zu ermahnen, daß man um der Orthographia und Etymologia willen „den leydenlichen gemainen brauch in den wörtern vnd sprachen nit verlassen soll." [2]

Oelinger.

Im Jahr 1573 gab Albert Oelinger, öffentlicher Notar zu Straßburg, eine Deutsche Grammatik heraus, die den Titel führt: Underricht der Hoch Teutschen Spraach: Grammatica seu Institutio Verae Germanicae linguae, in qua Etymologia, Syntaxis et reliquae partes omnes suo ordine breviter tractantur. In usum juventutis maxime Gallicae, ante annos aliquot conscripta, nunc autem quorundam instinctu in lucem edita, plaerisque vicinis nationibus, non minus utilis quam necessaria. Cum D. Joan. Sturmij sententia, de cognitione et exercitatione linguarum nostri saeculi. Alberto Oelingero Argent. Notario publico Auctore. Argentorati, excudebat Nicolaus Wyriot, 1573. [3] 8.

Ich habe den Titel vollständig hergesetzt, weil er Bestimmung und Inhalt des Buches recht klar ausspricht. Oelinger schreibt seine Grammatik, damit Fremde Deutsch daraus lernen. In einer Epistola dedicatoria an den Herzog von Lothringen setzt er diesen seinen Zweck noch eindringlicher aus einander. Polen, Böhmen, Ungarn, Italiener, Franzosen, Engländer, Schotten, Dänen und Andere hätten die Kenntnis der Deutschen Sprache nöthig, theils wegen des wechselseitigen Verkehrs, theils wegen der wichtigen Dinge, die in Deutschland vorgefallen und in Deutscher Sprache aufgezeichnet seien. Man könnte aber die Deutsche

1) S. 25.

2) S. 62 sq.

3) Hoffmann, Deutsche Philol. S. 139 gibt als Druckjahr 1574 an. Wofern es nicht eine 2te Ausgabe von diesem Jahr gibt, ist die Jahrzahl 1574 unrichtig. Das Exemplar der Münchner Bibliothek, das ich benutze, trägt auf dem Titel und am Schluß die Jahrzahl 1573.

Sprache eben so wenig wie die Griechische oder Lateinische sicher erlernen ohne Grammatik. Er habe sich deshalb bei den Buchhändlern umgethan, um wo möglich eine Deutsche Grammatik zu bekommen, die seiner Absicht entspräche. Die Buchhändler hätten aber keine feil gehabt und meistens geantwortet, sie zweifelten überhaupt, ob die Deutsche Sprache sich so leicht in bestimmte grammatische Regeln bringen lasse, daher komme es, daß wenn ja anderwärts Grammatiken in unsrer Sprache herausgekommen seien, diese doch von der Deutschen Sprache, der wahren nämlich, so weit abstünden wie das Dorische Alpha vom Jonischen Jta.[1] Darum nun habe er sich entschlossen, diesem Mangel abzuhelfen.

Ueber die „dialectus" und das „idioma", die er selbst behandle, spricht sich Oelinger am Schluß seiner Grammatik so aus: „das Idiom, dessen wir uns bedienen, ist allen Völkern des obern Deutschlands gemein; wie denn auch die Bücher derer am meisten von uns empfohlen werden, die zu Frankfurt, Mainz, Basel, Leipzig, Nürnberg, Straßburg, Augsburg, Ingolstadt und Wittenberg gedruckt werden."[2] Der Text von Oelingers Grammatik ist Lateinisch, die Anordnung schließt sich im Ganzen der antiken Grammatik an, aber nicht sklavisch der Lateinischen, sondern wo das Griechische mehr als das Lateinische mit dem Deutschen stimmt, der Griechischen.[3] Oelinger behandelt also nacheinander erst die Lehre von den Buchstaben und Lauten, dann die acht Redetheile, Artikel, Nomen, Pronomen, Verbum u. s. f., Alles mit ausführlichen Paradigmen, darauf sehr kurz die Syntax und die Prosodie. Bedenkt man, daß Oelinger seinen ganzen Bau, nur mit Hülfe der antiken Grammatik, dem ungeordneten Deutschen Sprachstoff abgewinnt, so wird man nicht anstehen, diesen ersten Versuch anzuerkennen.[4]

Wodurch die Grammatik Oelingers gerade für unseren Zweck ein besonderes Interesse gewinnt, ist der Umstand, daß der seiner Zeit so

1) Reuchlinische Aussprache des η.

2) S. 200.

3) Vgl. S. 23 über die 8 Redetheile.

4) Oelinger meidet z. B. den bequemen Pfad mancher Späteren, nur die schwache Conjugation für regelmäßig zu erklären, dagegen die starke für anomal. Er nimmt 4 formae regulares conjugandi apud Germanos an, deren erste drei er starken, die 4te den schwachen Verbis zutheilt (S. 96 sq.). Für die Geschichte der Sprache, die wir hier nicht weiter verfolgen können, bietet er gleichfalls manches Anziehende. So gibt er (S. 57) dem gen. und dat. sing. des schw. Fem. die Endung ̄en (frawen), dagegen dem acc. sg. die Form des Nomin. fraw.

gefeierte Schulmann Johannes Sturm [1] dem Buch ein besonderes Empfehlungsschreiben mitgegeben hat. Er hält in diesem an Conrad Preslausky, Sekretär des Königreichs Polen, gerichteten Gutachten Oelingers Deutsche Grammatik für die erste in Deutschland erschienene, [2] und ist der Meinung, daß man neuere fremde Sprachen nicht nur eifrig, sondern auch nach den Regeln der Kunst lernen und üben solle. Das sei namentlich zu Gesandtschaften hoch von Nöthen, bei welchen immer diejenigen ihre Sache am besten machten, die sich der Muttersprache dessen bedienten, an den sie geschickt sind. Denn die Sprache der Griechen und Lateiner sei zwar überaus lieblich in Worten und Gedanken: „aber wenn sie nicht verstanden wird, welche Kraft der Ueberredung kann sie dann haben?“ [3]

1) Sturms Ansichten über den ausschließlichen Gebrauch der Lateinischen Sprache auf Schulen s. Päd. I, 299, Anm. 3.

2) Bl. 8.

3) Wer sich insoweit mit der Geschichte der Deutschen Grammatik beschäftigt hat, daß er die Titel der im 16ten Jahrh. erschienenen Grammatiken kennt, wundert sich vielleicht, daß hier ein öfters angefühetes Buch übergangen wird, nämlich die Teutsch Grammatik oder Sprach-Kunst. Certissima ratia etc. per Laurentium Albertum Ostrafrancum. August. Vindel. 1573. 8. Es ist nun zwar auch für das 16te Jahrh. nicht meine Absicht, alle und jede Bücher zu besprechen. Diesen Laur. Albertus, von dem ich das Exemplar der Berliner Bibliothek benutze, übergehe ich aber aus einem ganz bestimmten Grund. Er ist nämlich in vielen Stücken eine Art Doppelgänger des Oelinger. Wie die Sache zusammenhängt, ist mir noch nicht ganz klar. Aber so viel steht fest, daß entweder Oelinger den Laur. Albertus oder dieser den Oelinger auf unerlaubte Weise ausgeschrieben hat. Ganze Stellen finden sich fast wörtlich in Beiden. Vgl. z. B. Albert. Bl. 10: Paloni, Baßmi etc. mit Oelinger Bl. 4., Albert. Bl. 11, III. mit Oelinger Bl. 4., Aibert. Bl. 31. Idioma vero etc. mit Oelinger p. 200. Solche Uebereinstimmung durch den Zufall zu erklären, ist rein unmöglich. Aber in Stellen wie die angeführten ließe sich auch das wörtliche Entlehnen ohne Nennung des Verfassers allenfalls entschuldigen. Anders steht es, wo es sich um ganze Abschnitte der Gramm. handelt. Daß auch hier der Eine des Anderen Buch, wenigstens theilweise, vor sich gehabt hat, darüber wird dem kein Zweifel bleiben, der die Lehre vom Genus bei Albert. Bl. 45 sq. mit Oelinger p. 34 sq. und die Lehre von der Deklination bei Albert. Bl. 62 sq. mit Oelinger p. 55 sq. vergleicht. Die Frage kann also nur die sein: Wer hat den Andern in so unerlaubter Weise benutzt? Es scheint am nächsten zu liegen, daß man Oelinger des Plagiates beschuldigt. Denn obschon beide Bücher auf dem Titel die Jahrzahl 1573 tragen, ist doch die Dedication des Albertus (Bl. 10) unterzeichnet: Wurtzburgi, 20. Septemb. anna 72. Dagegen die des Oelinger: Argentinae pridie Nonarum Septembris. Anno 1573. Demnach wäre also die Schrift des Albertus fast um ein ganzes Jahr älter als die des Oelinger. Was mich nun bestimmt, den Albertus nichtsdestoweniger für den Abschreiber zu halten, ist Folgendes:

Clajus.

Dem aufmerksamen Leser wird nicht entgangen sein, daß wir einen der wesentlichsten Punkte, auf den es bei einer Deutschen Grammatik ankommt, bisher nur ganz nebenbei berührt haben: Die Frage nämlich, welche Gestaltung der Deutschen Sprache, welchen Dialekt denn eigentlich die Deutschen Grammatiker zu lehren sich vornahmen? Unter den Vor-

---

1. Oelingers Buch ist ohne Vergleich besser als das des Albertus, wie man leicht gewahr werden wird, wenn man die oben angeführten Abschnitte über die Deklination oder gar die über die Conjugation (Albert. Bl. 77 sq. Oelinger p. 96 sq.) mit einander vergleicht.

2. Die Entstehung von Oelingers Buch liegt uns in der Dedication klar vor und das ganze Buch stimmt zu der dort angegebenen Absicht. Dasselbe wird man von der Dedication und dem Buch des Albertus kaum sagen können.

3. Für Oelingers Integrität spricht die vorgedruckte Empfehlung Sturms, der um jene Zeit einer der angesehensten Schulmänner Deutschlands war. Ueber den Charakter des Albertus dagegen habe ich bis jetzt nichts Entscheidendes auffinden können.

4. Oelingers Buch enthält mehr als Eine sehr deutliche Anspielung, daß er von einem unredlichen Menschen bestohlen worden sei. Bl. 8 heißt es in einem Epigramm des Auctor ad Librum:

Esse tui domini dices si forte rogabit
Lector: in apertum uulgus iture liber.
Bis tanto valeo, quam si mittaris ab ullo
Ex me(,) qui didicit: non docuit: sed ego.

Am Schluß des Buchs heißt es in einem Gedicht Jakob Hartmanns über die Herausgabe von Oelingers Grammatik, er überlasse sie jetzt dem Druck,

Ne meteret fructus, ubi non quoque seuerat alter:
Sed regnet melior: cedat Iulqnus agro.

Und in einem anderen Gedicht redet Jakob Meier die Deutsche Grammatik an:

Oelinger nonum cur te non pressit in annum?
Quod furtiua tuas fraus spoliabat opes.

Das Alles scheint mir den wahren Sachverhalt ziemlich deutlich aufzudecken. In einer ausführlichen Geschichte der Deutschen Gramm. müßte nun natürlich dennoch das besprochen werden, was dem Albertus eigenthümlich ist. Hier aber darf ich ihn übergehen, bis es etwa gelingt, ihn von dem obigen Vorwurf zu reinigen. Daß Albertus der Römischen Kirche angehörte, konnte natürlich für mich ebensowenig ein Grund sein, gegen ihn zu sprechen, wie sich allem Anschein nach die katholischen Lehranstalten des 16ten und 17ten Jahrhunderts nicht besonders für ihn erklärt haben. (Vgl. unten über Joh. Clajus). Für den, der die Sache weiter verfolgen will, bemerke ich, daß mir nach der vorausgegangenen Ausbeutung des Oelinger durch Albertus eine nachträgliche Benutzung des gedruckt vorliegenden Albertus durch Oelinger nicht ganz unwahrscheinlich ist.

läufern der eigentlichen Deutschen Grammatik, unter den Deutschen Orthographen haben wir einen kennen lernen, der diese Frage mit bewundernswerther Schärfe beantwortet, nämlich den Fabian Frangk, indem er auf Kaiser Maximilians Kanzlei und Dr. Luther hinweist. Obwohl nun diese Ueberzeugung sich im Lauf des 16. Jahrhunderts immer mehr Bahn bricht, so sind doch, wie es scheint, die eigentlichen Grammatiker erst nach und nach zu einer klaren Einsicht in die Sache gekommen. Wir haben uns bei unserer Darstellung ganz dem Verfahren der ersten Deutschen Grammatiker selbst angeschlossen, und diese wieder sind nichts als der treue Abdruck des Zustands, aus welchem sich damals die Deutsche Schriftsprache erst herausarbeitete. Ickelsamer klagt zwar an verschiedenen Stellen bitter darüber, daß die Deutschen ihre Orthographia [1] und ihre Grammatik überhaupt so schmählich vernachläßigten. „Was sol man ain Grammatic den Teütschen, die ir nichts achten, kain lust, lieb oder freüde darzuo haben, kainen vleis, die zuo lernen, daran wenden, schreiben oder machen.“ [2] Er spricht von „rettung unser gemeinen Teütschen sprach, die sogar verwuestet und verderbet ist.“ [3] An einer andern Stelle ermahnt er, „von lang gewohntem brauch der teütschen wörter“ nicht abzuweichen, [4] und „das man schreiben unnd reden soll, wie es nach gemainem brauch lautet.“ [5] Fragt man aber, wo denn nun „die gemaine Teutsche sprach“ und der „gemaine brauch“ zu finden sei, so sucht man vergeblich nach Antwort. Ickelsamer kennt die große Verschiedenheit auch der oberdeutschen Dialekte unter sich recht wohl. [6] Aber wie man sich dazu verhalten solle, wenn man das Deutsche schreibt, läßt er unentschieden. Denn seine Anweisung, man solle seine Ohren und Zunge fragen, wie das Wort klinge, [7] reicht hier offenbar nicht aus; und ebenso würde ihn die Erfahrung bald belehrt haben, daß die Kinder keineswegs in ganz Deutschland auf gleiche Weise „von der muoter lernen, wie sy sagen und reden sollen, Ich schreib ich hab geschriben.“ [8]

Oelinger hält es wenigstens am Schluß seiner Grammatik für nothwendig zu erklären, welche Gestalt der Deutschen Sprache sein Buch lehre.

1) S. 23.

2) S. 75. Das Exempel ist ihm sehr ernst. Vgl. S. 78. — Ich habe in den Stellen aus Ickelsamer, die ich in diesem Abschnitt citiere, seine anl. ȷ und v mit i und u vertauscht.

3) S. 23. — 4) S. 62. — 5) S. 63. — 6) S. 46. — 7) S. 25. 8) S. 2.

Er bezeichnet in der früher schon mitgetheilten Stelle[1] den Umfang der oberdeutschen Mundarten im Gegensatz zu den niederdeutschen, und dadurch, daß er auf die in Oberdeutschland gedruckten Bücher verweist, scheidet er eine allen Oberdeutschen gemeinsame Büchersprache von den getheilten landschaftlichen Mundarten. Um eine feste Norm für die Deutsche Schriftsprache zu gewinnen, war nun nur noch der weitere Schritt nöthig, den Schwankungen des schriftstellerischen Gebrauchs dadurch ein Ende zu machen, daß man die Sprache des größten Deutschen Schriftstellers, nämlich Luthers, für maaßgebend erklärte,[2] und diesen mächtigen Schritt that die Grammatik des Clajus.

Der Gang, den die Gestaltung der Deutschen Grammatik genommen hat, entspricht ganz der allmählichen Feststellung der Neuhochdeutschen Schriftsprache. Hätte Luther, wie man das bisweilen gemeint hat, eine der gesprochenen landschaftlichen Mundarten zur neuen Schriftsprache erhoben und dadurch die bis dahin gültige Schriftsprache verdrängt, so wäre natürlich das Erste und Nothwendigste für einen Deutschen Grammatiker gewesen, die Abweichungen der Lutherschen Sprache von der vor Luther schriftgültigen darzulegen. So aber verhielt sich die Sache ganz anders. Luther fand die Sprache, deren er sich bediente, in einem sehr großen Theil von Deutschland als Sprache der Canzleien und der Bücher schon vor. Luther selbst spricht sich in den Tischreden[3] über seine Sprache deutlich genug aus: „Ich habe keine gewisse, sonderliche, eigene Sprache im Deutschen, sondern brauche der gemeinen[4] Deutschen Sprache, das mich beide Ober vnd Niderlender verstehen mögen. Ich rede nach der Sechsischen Cantzeley, welcher nachfolgen alle Fürsten vnd Könige im Deutschland. Alle Reichstedte, Fürstenhöfe, schreiben nach der Sechsischen vnd vnsers Fürsten Cantzeley. Darumb ists auch die gemeinste Deutsche Sprache. Keiser Maximilian vnd Churf. Fride:[5] H. zu Sachs: rc. haben im Römischen Reich die Deutschen Sprachen also in eine gewisse

1) S. o. S. 152.

2) Nicht von einem pedantischen Einpferchen der Sprache in den Sprachgebrauch Luthers ist die Rede, etwa wie es die Ciceronianer des 16ten Jahrhunderts mit Cicero machten, sondern nur davon, daß Luthers schriftstellerische Darstellung der Deutschen Reichssprache durchdrang.

3) Bl. 578 der Ausg. Eisleben 1566. Fol.

4) Vgl. o. S. 155 das Citat aus Ickelsamer.

5) Friedrich der Weise († 1525).

Sprache gezogen." Dieser Ausspruch Luthers wird in der Hauptsache bestätigt nicht nur durch die Schriftstücke, die aus der Sächsischen, sondern auch durch die, welche aus der Kaiserlichen Canzlei hervorgiengen. Und ebenso zeigen die Deutschen Schriften, die gegen den Ablauf des 15ten Jahrhunderts zu Nürnberg gedruckt wurden, im Wesentlichen die Sprache (linguam) Luthers.[1] Nicht einer besonderen Volksmundart bediente sich Luther, sondern der von ihm schon vorgefundenen gemeinen Deutschen Sprache, wie sie sich aus der Mischung der Mundarten an verschiedenen Punkten des mittleren und östlichen Deutschlands angebahnt, in der Kaiserlichen Canzlei aber zur herrschenden Deutschen Reichssprache entwickelt hatte. Diese Reichssprache selbst erfuhr aber auch in den Gebieten, in welchen sie Eingang gefunden hatte, noch mannigfache mundartliche Einflüsse, und neben dieser, vorzugsweise auf den Mundarten des mittleren und östlichen Deutschlands ruhenden, gemeinen Deutschen Sprache her giengen damals auch für Druckschriften sowohl im

1) Vgl. z. B die Deutsche Bibel „nach rechter gemeyner teutsch" „Gedruckt durch anthonium koburger in der loeblichen keyserlichen reychstat Nuerenberg." 1483. Ich habe hier nicht die Entstehungsgeschichte der Hochdeutschen Sprache zu schreiben, sondern meine Aufgabe beschränkt sich darauf, im Allgemeinen die Stellung von Luthers Sprache gegenüber der Mhd. anzugeben. Ueber das Verhältnis der nhd. Schriftsprache zu den landschaftlichen Mundarten und zur früheren Schriftsprache vgl. R. von Raumer, Ueber Deutsche Rechtschreibung, Wien 1855, S. 85 fg. Den Kampf der Sprachformen des südwestlichen Deutschlands, aus denen vorzugsweise das Nhd. hervorgieng, mit den Formen des mittleren und östlichen Deutschlands, auf welchen das Nhd. ruht, will ich an einem recht schlagenden Beispiel zeigen. Niclas von Wyle, geboren zu Bremgarten im Aargau (Transl. ed. princ. Bl. 243), Rathschreiber zu Nurnberg (eb. Bl. 4), dann Stadtschreiber zu Eßlingen (Bl. 71), endlich Canzler des Grafen Ulrich von Württemberg (Bl. 3), gab im J. 1478 eine Anzahl von Uebersetzungen und Zuschriften heraus. Obwohl nun seine Sprache gewis von der damaligen Canzleisprache Einfluß erfahren hat, gebraucht er doch in vielen wesentlichen Punkten die Sprachformen seiner Heimath, nicht die des mittleren und östlichen Deutschlands. Er setzt y u. i = mhd. î; und v u. u = mhd. û. So druckt die ed. princ. (abweichend van der Ausg. Augsb. 1536) und dieß war auch wirklich die Sprache des Verf., wie wir aus dessen eigenen Bemerkungen Bl. 243 sehen. Denn dort unterscheidet er minn von min durch das doppelte n. So schrieb also Niclas van Wyle, der um die Mitte des 15ten Jahrhunderts Stadtschreiber zu Eßlingen war. Damit vergleiche man nun die Beschlüsse des Reichstags zu Worms vom J. 1495, wie sie von den Reichsstädten sofort zum Privatgebrauch gedruckt und gerade aus dem Eßlinger Archiv herausgegeben worden sind. (Datt. de pace publica Ulm 1698. p. 825. Schmauß Corp. Jur. publ. Leipzig 1759. S. 56). Man wird dann leicht sehen, was Luthers oben angeführte Worte über Kaiser Maximilian besagen.

nördlichen als südlichen Deutschland noch die verschiedensten landschaftlichen Mundarten. In Niederdeutschland druckte man plattdeutsche, in der Schweiz Schwizerdeutsche Bücher. Zum Durchdringen der Reichssprache und zwar in manchen Punkten gerade in der Form, in welcher sie Luther schrieb, hat nun unstreitig Luther nicht wenig beigetragen.[1] Die Ueberlegenheit dieser neuen Schriftsprache über die einzelnen Mundarten hängt zwar zusammen mit ihrem Hervorwachsen aus der achthundertjährigen schriftsprachlichen Entwickelung des Mittelhochdeutschen und Althochdeutschen, ihre neu hervorbrechende Kraft und Fülle aber verdankte sie dem Geist, den der große Reformator ihr einhauchte.

Wie Ickelsamer wohl etwas weiß von einer „gemainen Teütschen sprach", aber ohne sich klare Rechenschaft darüber zu geben, Oelinger die Büchersprache Oberdeutschlands als seinen Lehrgegenstand anerkennt, so bricht mit Clajus die Ueberzeugung durch: Luthers Sprache ist die Richtschnur für die Deutsche Schriftsprache.[2]

Johannes Clajus wurde geboren im Jahr 1533 zu Herzberg, einem Städtchen an der Schwarzen Elster etwa sechs Meilen von Wittenberg. Er besuchte die Schule zu Grimma, studierte zu Leipzig Theologie,

1) Ueber das Vordringen der Neuhochdeutschen Schriftsprache unabhängig von Lutherischen Einflüssen vgl. Friedr. Zarncke in seiner Ausgabe von Sebastian Brants Narrenschiff (Leipzig 1854) S. 276. Der Charakter der Reichssprache, welcher der Neuhochdeutschen Sprache schon vor Luthers Auftreten zukam, war ohne Zweifel die Hauptursache ihres Sieges. Vgl. meine Abhandlungen über Deutsche Rechtschreibung S. 93 fg. Den mächtigen Einfluß aber, den Luther namentlich auf die geistige Seite dieser neuen Sprache ausgeübt hat, darf man darüber nicht verkennen.

2) Unter den Grammatikern des 16ten Jahrhunderts, die wir hier besprechen, erkennt keiner die wahre Natur der Neuhochdeutschen Schriftsprache ganz richtig. Am nächsten kommt noch Fabian Frangk dem wirklichen Sachverhalt. Daß die kaiserliche Kanzlei die eigentlich maßgebende Richtschnur für die Deutsche Gemeinsprache biete, spricht der gelehrte Philolog und Schulmann Hieronymus Wolf in seiner Schrift de orthographia Germanica aus, deren zweite Ausgabe im Jahr 1578 als Anhang zu den Institutionum grammaticarum Joannis Rivii — libri octo zu Augsburg erschien. (Eine frühere Ausgabe vom J. 1556 führt Hoffmann, Die deutsche Philologie im Grundriss S. 146 an). Einen gehörigen Gebrauch aber weiß Hieronymus Wolf von dieser seiner Einsicht nicht zu machen. (Vgl. meine Abhandlung in Pfeiffers Germania 1856. II. S. 160 fg). Die Berufungen auf das Deutsche des kaiserlichen Hofs und des Reichskammergerichts zu Speier gehen noch tief in das siebzehnte Jahrhundert hinein (Vgl. Wilhelm Wackernagel, Gesch. der deutschen Litter. S. 369). Aber gerade darin zeigt sich die sprachliche Bedeutung Luthers, daß nichtsdestoweniger die Feststellung der Deutschen Grammatik sich weit überwiegend an seine Schriften anschließt.

war 1560 (?) — 69 Lehrer der Musik, Dichtkunst und der Griechischen Sprache zu Goldberg, darauf kurze Zeit Rektor zu Frankenstein in Schlesien. Des Schulamts müde gieng er nach Wittenberg, wurde 1570 daselbst Magister, nahm aber noch in demselben Jahr doch wieder eine Schulstelle an, nämlich das Rektorat an der Stadtschule zu Nordhausen. Im Jahr 1572 legte er auch dieß Amt nieder und wurde 1573 Prediger zu Bendeleben, einem Dorf im Amt Weißensee in Thüringen. Hier starb er im Jahr 1592.[1] In einer Reihe von Schriften zeigte er sich als einen gelehrten und gewandten Kenner der Lateinischen, Griechischen und Hebräischen Sprache. Wir finden darunter Libros tres Prosodiae Latinae, Graecae et ebraicae;[2] sechs Bücher Griechischer Gedichte, eine Hebräische Grammatik, Deutsche Gedichte und Anderes. Weitaus das Wichtigste aber unter seinen Werken war seine Deutsche Grammatik, an der er nach seiner eigenen Aussage mehr als zwanzig Jahre gearbeitet hat.[3] Er gab sie im Jahr 1578 zu Leipzig unter dem Titel heraus: Grammatica Germanicae linguae M. Johannis Claij Hirtzbergensis: Ex Bibliis Lutheri Germanicis et aliis eius libris collecta. In der Vorrede spricht er sich als ein ächter Deutscher und zugleich als ein eifriger Protestant und begeisterter Verehrer Luthers aus. Den Deutschen gebühre das Reich und das Priesterthum (ius regni et sacerdotii). Denn die Herrschaft der vierten Monarchie sei von den Römern auf die Deutschen übertragen, deren Fürsten jetzt den Kaiser wählten. „Und das wahre Priesterthum, fährt er fort, das in der Predigt des Evangeliums vom wahren Opfer Christi besteht, ist dem Aberglauben des Götzendienstes und der päpstlichen Finsternis entrissen und durch Gottes besondere Güte an uns gebracht worden, so daß die heilsame Wahrheit von der Rechtfertigung des Menschen nicht mehr bloß aus den Quellen der Propheten und Apostel Hebräisch und Griechisch von den Gelehrten, sondern auch vom Volke Deutsch aus den klaren Bächen Luthers geschöpft werden kann." Zu diesen zwei Wohlthaten komme noch eine dritte, daß man nämlich außer der Erkenntnis der heiligen und zu unsrer

1) Jördens, Lex. deutscher Dichter und Prosaisten I. 302. Claji gramm. Germ. ling. Praef.

2) So von Claj. selbst in der praef. der Deutschen Gramm. citiert. Der eig. Titel etwas länger. Erschienen Witebergae 1576. 8.

3) Praef. gramm. Germ. ling.

Seligkeit gehörigen Dinge, die in Luthers Schriften so klar und vollständig dargelegt werden, aus denselben Schriften auch die ausbündigste und vollkommenste Kenntnis der Deutschen Sprache lernen könne, die den einheimischen sowohl als den fremden Völkern nützlich und nothwendig sei. „Diese Kenntnis, fährt er fort, habe ich in diesem Buch in grammatische Regeln gefaßt, die ich aus der Bibel und den andern Schriften Luthers gesammelt habe. Denn ich halte seine Schriften nicht so wohl für die eines Menschen als für Werke des Heiligen Geistes, der durch einen Menschen gesprochen, und bin durchaus der Ueberzeugung, daß der Heilige Geist, der durch Moses und die anderen Propheten rein Hebräisch und durch die Apostel Griechisch gesprochen hat, auch gut Deutsch gesprochen habe durch sein erwähltes Werkzeug Luther.“ Denn außerdem sei es unmöglich gewesen, daß Ein Mensch so rein, so treffend, so schön Deutsch spräche, ohne jemandes Führung und Unterstützung.

Der Geist, in welchem Clajus arbeitet, leuchtet aus dem Angeführten klar hervor. Aber man würde sich täuschen, wenn man nun in seiner Grammatik das erwartete, was wir jetzt von einer Grammatik der Sprache Luthers fordern würden. Er begnügt sich vielmehr damit, in seinem unscheinbaren Buch nur die wesentlichsten Grundlinien der Deutschen Schriftsprache, so wie dieselbe von Luther gehandhabt wurde, darzulegen, damit, wie er sagt,[1] die fremden Völker leichter Deutsch reden lernen, und unsere Landsleute gewählter sprechen und richtiger schreiben. Er geht dann die einzelnen Theile der Grammatik in der Weise der damaligen Lateinischen Grammatiken durch: 1) Die Orthographie, 2) die Prosodie, 3) die Etymologie, mit reichlichen Paradigmen ausgestattet, 4) die Syntax. Dazu noch zwei Abschnitte de ratione carminum veteri apud Germanos (von den gereimten Gedichten) und de ratione carminum nova (von der Nachbildung antiker Metra im Deutschen). So wenig die Regeln des Clajus dem genügen, was wir jetzt über die Deutsche Sprache wissen, so wird doch niemand seinem Buch für seine Zeit Fleiß, vielfach richtige Beobachtung[2] und vor Allem

1) S. 1.

2) Auch Clajus rechnet die starken wie die schwachen Verba zu den regelmäßigen (vgl. S. 141 ff. mit S. 177). Aber seine Aufzählung der Verba nach den Endsylben (S. 144 ff.) ist ein großer Misgriff. Im Einzelnen hat er viel Lehrreiches. Vgl.

praktische Brauchbarkeit absprechen. Am wenigsten zu billigen, obwohl sehr erklärlich, ist seine, fast sklavische Anschließung an die Lateinische Grammatik. So nennt er das Deutsche nicht umschriebene Präteritum Imperfectum und bildet dann die Lateinischen Tempora durch schleppende Deutsche Umschreibungen nach: „So wir werden geliebet haben.“ „So wir werden geliebet sein worden.“ „Werden geschrieben werden, scriptum iri,“ und dergleichen mehr. Clajus schreibt übrigens nicht für Kinder, die ihren ersten Anfang im Lesen und Schreiben machen, sondern er bestimmt seine Grammatik für solche, die sich schon eine gewisse Kenntnis des Lateinischen, Griechischen und Hebräischen erworben haben. Dieß ergibt sich, abgesehen von der ganzen Haltung des Buchs, einerseits daraus, daß es in Lateinischer Sprache geschrieben ist, andrerseits aus den Griechischen und Hebräischen Beispielen, die hin und wieder zur Erläuterung eingeflochten werden. Die mannigfaltigen Dialekte der Deutschen Sprache läßt Clajus ausdrücklich zur Seite.[1] Daß er sich an Luther anschließe, setzt er nach seinen Erklärungen auf dem Titel und in der Vorrede als selbstverständlich voraus. Nur in einzelnen, besonders schwankenden Fällen gibt er Beweisstellen aus Luther.[2]

Welche Verbreitung und in Folge dessen, welchen Einfluß sich die Grammatik des Clajus erwarb, dafür liefert nicht nur die Menge der Auflagen und die Dauer ihres Ansehens den Beweis, sondern mehr noch ein ganz besondrer Umstand. Die Grammatik des Clajus hat sich nämlich nicht bloß den Beifall des protestantischen Deutschlands erworben, sondern sie hat auch, obwohl ausdrücklich auf Luthers Schriften gegründet, in dem Römisch katholischen Theile Deutschlands eine rasche und dauernde Anerkennung gefunden. Die Hauptbibliothek zu München besitzt ein in dieser Hinsicht sehr merkwürdiges Exemplar von der ersten

z. B. die Regel über das „Imperfectum“ S. 143: „In Imperfecto prima et tertia singulares sunt similes, caeterae personae omnes habent easdem vocales et diphthonges, ut: Ich sang, Canebam, er sang, du sungest, Wir sungen“ ꝛc. Dieß durchgeführt auch für die 3te st. (goth. ei, ai, i, i). S. 115: Ich schreib, du schriebest, er schreib, Wir schrieben ꝛc. (cf. S. 145, 161). Man vgl. damit einerseits die bekannte ahd. und mhd. Regel, andrerseits Schottelius Ausf. Arbeit Von der Teutschen Haupt Sprache, Braunschweig 1663. S. 578 flgde.

1) S. 3.

2) z. B. S. 31 über die Wörter „dubii generis.“ S. 247 über die Construction von „jenseit“.

Ausgabe der Grammatik des Clajus. Es trägt auf dem vorderen Deckel des Einbands die eingeklebte Inschrift: „Liber Collegii Societatis JESU Monachii Catalogo inscriptus. Anno 1595.“ Die angeführten Worte des Titels: ex Bibliis Lutheri sind stark durchstrichen, und die Praefatio, aus der ich oben die begeisterte Stelle über Luther mitgetheilt habe, ist sorgfältig herausgeschnitten.[1] Im Innern des Buches selbst aber ist man sehr liberal verfahren. Schlimme Dinge sind stehen geblieben, nicht nur S. 270 die erste Strophe von Luthers „Ein feste burg ist vnser Gott,“ sondern S. 266 sogar als „Dimeter acatalectus constans syllabis octo“ die Verse: „Erhalt vns Herr bey deinem Wort, Vnd stewr des Bapsts vnd Tuercken mord.“ Die Gesellschaft Jesu war zwar sehr gegen die Einführung der Volkssprache in den Gebrauch der Schule;[2] aber dazu war jener kluge Orden viel zu praktisch, um sich die Vortheile entgehen zu lassen, die Luther und seine Genossen durch ihre Handhabung der Deutschen Sprache errungen hatten.[3] Wie viel die Vertheidiger des Römischen Katholicismus zu diesem Behuf aus dem Studium von Luthers Schriften sich aneigneten, das ist manchen ihrer für das Volk bestimmten Schriften aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts wohl anzumerken.[4] Und wir werden uns deshalb auch nicht wundern, wenn sie von einer Deutschen Grammatik ex Bibliis Lutheri et aliis ejus libris Gewinn zu ziehen suchten.

Wie tief das Ansehen des Clajus wurzelte und wie weit es auch im katholischen Deutschland verbreitet war, das lehrt die Geschichte seines Buchs. Die Grammatik des Clajus hat nämlich in den Jahren 1578 bis 1720 nicht weniger als elf Auflagen erlebt, eine Verbreitung, mit der sich keine Deutsche Grammatik des 16. und 17. Jahrhunderts auch nur entfernt vergleichen kann. Was aber die verschiedenen Ausgaben des Clajus noch besonders merkwürdig macht, ist der Umstand, daß die Herausgeber offenbar immer mehr Rücksicht auf die Zulassung des Buchs

1) Vgl. die Littera Apostolica Gregorii XIII. vom J. 1575, im Institutum Societatis Jesu. Pragae 1757, Vol. I. p. 48.

2) Vgl. Pädag. Bd. I. S. 335. In den gelehrten Schulen der Protestanten war es übrigens nicht viel anders. Pädag. I 218, 299, 315.

3) Vgl. u. a. auch das angeführte Institutum Soc. Jesu. Vol. I. p. 390.

4) Vgl. z. B. die „Erklaerung vnd beuestigung Christlicher vnd Catholischer bekanntnuß, von den Heyligen,“ vor dem Deutschen Kirchenkalender von Adam Walasser und Peter Canisius, Dilingen 1599. 4.

in katholische Lande nahmen. Wir finden nämlich in den späteren Ausgaben alle die Dinge beseitigt, welche die Jesuiten in dem Münchner Exemplar gestrichen oder herausgeschnitten haben. Die vierte Ausgabe (Islebii 1604)[1] läßt wenigstens auf dem Titel das anstößige Ex Bibliis Lutheri Germanicis et aliis ejus libris weg und vertauscht es mit den Worten „ex optimis quibusque autoribus collecta.“ Dagegen behält sie die für Luther begeisterte Vorrede des Verfassers noch bei. In der achten Ausgabe (Leipzig und Jena 1651)[2] bleibt dann auch diese Vorrede weg, so daß der Inhalt des Buchs ganz dem Exemplar des Münchner Jesuiterkollegiums entspricht. Die anstößigen Citate innerhalb des Buches selbst, die wir oben auch von der Censur der Jesuiten unangetastet gesehen haben, bleiben auch hier stehen, und ebenso finde ich es in der zehnten Ausgabe (Frankfurt am Main 1689).[3] Noch einen Schritt weiter aber geht die elfte Ausgabe,[4] die im Jahr 1720 „Norimbergae et Pragae“ erschienen ist. Hier wird nämlich das schlimmste der Citate, das von des Pabst und Türken Mord, beseitigt, und durch einen anderen achtsilbigen Dimeter acatalectus ersetzt „HErr GOtt von grosser Gnad und Treu, Erhör mich, wenn ich zu dir schrey.“[5] Dagegen bleiben andere Citate aus Luther, auch die Strophe von Ein feste Burg, unberührt.

So war also schon um das Jahr 1600 Luthers Sprache die Büchersprache sowohl der Katholiken als der Protestanten geworden. Nicht als wenn die kleine Grammatik des Clajus dieß großartige Resultat hervorgebracht hätte. Dieß hieße der Grammatik überhaupt und zumal der des Clajus eine viel zu hohe Wichtigkeit beilegen. Der Geist, dessen Sprachgewalt sich Deutschland unterworfen hat, war vielmehr kein anderer als Luther. Aber einerseits als äußerliches Kennzeichen, andrerseits als Träger dieser Ausbreitung von Luthers Sprache ist auch das unscheinbare Buch des Bendelebner Pfarrers von nicht geringem Interesse.[6]

---

1) Auf der K. Bibliothek zu Berlin. Die 2te und 3te Ausg., die zwischen den Jahren 1578 und 1604 erschienen sein müssen, habe ich bis jetzt noch nicht zu Gesicht bekommen. Sie können aber am Wesentlichen der obigen Darstellung nichts ändern.

2) Auf der K. Bibl. zu Berlin.

3) Auf der Rathsbibliothek zu Leipzig.

4) Auf der K. Bibl. zu Berlin.

5) S. 293.

6) Ich habe oben gezeigt, wie Luther sich der schon vorhandenen Reichssprache bediente. Wie seine Ausdrucksweise nicht nur im Allgemeinen, sondern gerade in der

Zweites Kapitel.

Das siebzehnte Jahrhundert und die erste Hälfte des achtzehnten.

Rückblick auf den schulmäßigen Betrieb des Deutschen im 16ten Jahrhundert.

Wir haben an der Geschichte der Deutschen Grammatik gezeigt, wie sich im sechzehnten Jahrhundert gleichlaufend mit der Festsetzung der Neuhochdeutschen Büchersprache die absichtliche Lehrthätigkeit auf deren Bearbeitung und Ausbreitung richtete. Erst nachdem wir uns so im Einzelnen die grammatische Behandlung der Deutschen Sprache vergegenwärtigt haben, können wir jetzt zusammenfassen, in welchem Verhältnis diese Bestrebungen zur Schule und zum Unterricht standen. Was uns gleich beim ersten Blick entgegentritt, ist die Zersplitterung und der Mangel an Zusammenhang in diesen Bemühungen. Nur die ersten leisen Andeutungen finden wir über das Verhältnis, in welches man den Unterricht im Deutschen zur gesammten Bildung setzen will.[1] Im Ganzen gehen die Schulmänner von der Annahme aus, daß jeder sein Deutsch ohnehin kann, und glücklich, wenn sie wenigstens nicht, wie viele der namhaftesten unter ihnen, absichtlich auf Unterdrückung des Deutschen hinarbeiten. Nichtsdestoweniger macht sich auf die mannigfachste Weise das Bedürfnis geltend, auch dem Deutschen einige schulmäßige Thätigkeit zuzuwenden, und zwar geschieht dieß auf den verschiedensten Stufen der geistigen Ausbildung, aber ohne bewußten inneren Zusammenhang. Wir finden einerseits Deutsche ABC Bücher und An-

wesentlichsten Beziehung auf der Thätigkeit des früheren Deutschen Mittelalters ruht, habe ich in der Schrift über die Einwirkung des Christenthums auf das Ahd. nachgewiesen. Wie bedeutend der Einfluß der Deutschen Theologen und Mystiker auf Luthers Sprache war, wird sich immer deutlicher herausstellen, je weiter Franz Pfeiffers kritische Ausgaben dieser wichtigen Schriften vorrücken. Aber wie das Alles in Luthers Geist zusammengefaßt, neu gestaltet und beseelt und eben dadurch noch viel mehr Gemeingut des ganzen Deutschen Volkes wurde, das sollte niemand in Abrede stellen.

1) Vgl. o. S. 148 über Ickelsamer.

weisungen zum Lesen und Schreiben für den ersten Unterricht, andrerseits Lateinisch geschriebene Grammatiken der Deutschen Sprache für solche, die des Lateinischen, Griechischen, auch wohl Hebräischen schon in einigem Grade mächtig sind. Obschon nun aber kein bewußter Zusammenhang zwischen diesen zersplitterten Bestrebungen besteht, so läßt sich doch recht wohl das Band namhaft machen, das sie sammt und sonders verknüpft. Es ist die Schrift und die Schriftsprache, auf die sich alle jene Anweisungen beziehen, mögen sie wie die Lesebüchlein den ersten Zugang zur Deutschen Bücherwelt eröffnen, oder mögen sie wie die Lateinisch geschriebenen Grammatiken Anweisung geben zum richtigen Gebrauch der Hochdeutschen Sprache. Das Lesen und Schreiben ist es, was zum schulmäßigen Betrieb der Muttersprache nöthigt, und daher sehen wir diesen auch sich heranbilden gleichmäßig mit der Festsetzung der Schriftsprache in den Kanzleien und in der Literatur. Wie genau die absichtliche Unterweisung im Deutschen mit dem schriftlichen Gebrauch desselben zusammenhieng, lehrt uns schon das Beispiel eines Mannes, der noch der sprachlichen Uebergangszeit des 15. Jahrhunderts angehört. Niclas von Wyle, um 1478 Kanzler des Grafen Ulrich von Württemberg,[1] erzählt von sich selbst, daß früherhin viel wohl geschickte Jüngling, ehrbarer und frommer Leute Kinder, auch etliche Baccalaurei von manchen Enden her zu Tische in seine Kost verdingt worden seien, die in der Kunst des Schreibens und der Verabfassung von Schriftstücken[2] zu instituiren, zu lehren und zu unterweisen.[3] Für diese seine Schüler macht er zunächst seine Translationes aus dem Lateinischen, und ihnen gibt er in einem Traktat desselben Werkes Anweisung zur richtigen Titulatur nebst beiläufigen Bemerkungen über die rechte kanzleimäßige Orthographie.

Wie die Anleitung zum Gebrauch des Deutschen in der Canzlei, so hängen natürlich auch die ABC und Rechtschreibebüchlein auf das engste mit dem schriftlichen Gebrauch der Deutschen Sprache zusammen. Auch diese sehen wir schon vor dem Beginne der Neuen Zeit ihren Anfang

1) S. o. S. 152. Anm. 2.

2) „schribens vnd dichtens“, dictare seinem Ursprung nach, „dichten“ seinem Ausgang nach. Vgl. Fabian Franck, Orthographia, Franckf. 1531. Bl. XII. „den geübten schreibern des gedichts, der Cantzleyen oder ampts verwesern.“

3) Transl. ed. princ. Bl. 4.

nehmen. Aber ihre rechte Bedeutung und Ausbreitung erhielten sie erst durch die beiden großen Ereignisse des 15. und 16. Jahrhunderts, durch die Erfindung der Buchdruckerkunst und durch die Reformation. Erst der Bücherdruck gab der Kunst des Lesens die Möglichkeit einer weiteren Verbreitung, und erst die Reformation und vor allem Luthers Bibel machte dem Volk das Lesenkönnen zum Bedürfnis. Daher sehen wir denn auch im Gefolge der Reformation die eigentliche Volksschule in einer Ausbreitung aufblühen wie sie kein früheres Zeitalter gekannt hatte. Die Württembergische Schulordnung des Herzogs Christoph vom Jahr 1559 bezeichnet die „Teutschen Schulen" als den untersten Gradus, wo Knaben und Mädchen, gesondert von einander, lesen, schreiben, rechnen und singen lernen;[1] und solche „Teutsche Schulen" sollten auch „in den kleinen Dörffern und Flecken sein."[2] Aehnlich spricht sich die Schulordnung des Churfürsten August von Sachsen vom Jahr 1580 aus.[3] Für diese Art von Schulen sind nun die ABC Bücher und für deren Lehrer die Unterweisungen zum Lesenlehren bestimmt, deren wir Erwähnung gethan haben.[4] Wie diese kleinen Elementarbücher an dem unteren Ende der Schulbildung, so stehen die Lateinisch geschriebenen Grammatiken der Deutschen Sprache am oberen als eine Anweisung, die Deutsche Sprache in Aktenstücken, Reden, Büchern in der richtigen Form zu gebrauchen. Der Versuch aber, das Alles in Eins zusammenzufassen und der Deutschen Sprache eine bestimmte und bedeutende Stelle im ganzen Unterrichtswesen anzuweisen, gehört dem Beginn des 17. Jahrhunderts an. Ratichius und seine Genossen haben diesen wichtigen und folgenreichen Schritt gethan.

Ratichius und seine Genossen.

Wolfgang Ratichius, geboren im Jahr 1571 zu Wilster in Holstein, gestorben im Jahr 1635, gehört zu den merkwürdigen Männern, die einen wohlbegründeten Trieb in sich fühlen, als Reformatoren ihres Faches aufzutreten, denen es keineswegs an Gaben und richtigem Blicke

1) Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Würtemberg von Dr. Karl Pfaff. Ulm 1842. Pädag. I. 312.

2) Päd. l. l.

3) Päd. I. 319.

4) S. o. S. 145. 149.

gebricht, und die dennoch nach einem mühevollen und unstäten Leben das Ziel, das sie sich vorgesetzt, nicht erreichen, weil es ihnen an der nöthigen Selbstbescheidung fehlte, um sich die eigene Aufgabe richtig zu stellen und den Werth ihrer Neuerung und das Maaß ihrer Kräfte nicht zu überschätzen. Solche Männer haben dann gewöhnlich das Schicksal, im Beginn ihrer Laufbahn das größte Aufsehen zu erregen und die Theilnahme ihrer Zeitgenossen in hohem Maaß auf sich zu ziehen; können sie aber die großen Versprechungen, die sie unbesonnener Weise vor der gemachten Probe gegeben haben, nicht erfüllen, so wendet sich der Blick der Menge von ihnen ab, man fängt an, ihren Feinden Recht zu geben, wenn sie das ganze Unternehmen von Anfang an für ein Gaukelspiel erklärten, und sie entschwinden dem Gedächtnis, bis eine minder parteiische Nachwelt ihr Andenken wieder auffrischt, indem sie zeigt, wie viele gesunde und wirklich aufgegangene Samenkörner unter der Spreu von Grillen und Dünkel verborgen waren.

Wir haben hier die neue Methode des Ratichius nur insofern zu betrachten, als sie sich auf den Unterricht in der Deutschen Sprache und dessen Stellung in der ganzen Schulbildung bezieht.[1] Ratichius und seine Genossen haben zuerst Hand ans Werk gelegt, um die Deutsche Muttersprache zur Grundlage alles weiteren niederen und höheren Unterrichts zu machen. Sie haben dieß in doppelter Weise gethan, und man wird nicht leugnen können, daß sie in der einen Rücksicht eine Entwicklung begonnen haben, der ein späteres Zeitalter den vollständigsten Sieg verschafft hat, während sie in der anderen, Richtiges und Falsches mischend, die Anfänger mannigfacher Verkehrtheiten geworden sind. Erstens nämlich erklärten Ratichius und seine Genossen die Deutsche Sprache unumwunden für das Organ, dessen sich die Schule zu bedienen habe, um von ihr aus zu den andern Sprachen fortzuschreiten. Sie betrachteten die Deutsche Muttersprache der Schüler nicht mehr wie viele der Früheren als ein nothwendiges Uebel, das man so rasch wie möglich beseitigen müsse, sondern sie sahen sie als das brauchbarste und zweckmäßigste Werkzeug zur Mittheilung anderweitiger Kenntnisse an. Zweitens aber verwendeten sie die Deutsche Sprache nicht bloß als angebornes und mitgebrachtes Organ der Schüler, sondern sie begannen auch ihren Sprachunterricht

1) Ueber das Leben und die gesammte Thätigkeit des Ratichius vgl. Päd. II. 10—44 und 479—489.

selbst mit einer grammatischen Zergliederung der Deutschen Muttersprache, und zwar hat Ratichius selbst auf dieß Zweite[1] ein viel größeres und bewußteres Gewicht gelegt. „Wenn der Knabe im sechsten oder siebenten Jahre in die Schule gebracht wird, sagt Ratichius, so werde er zuerst in der Deutschen Sprache unterrichtet.“[2] Der Lehrer der untersten Klasse soll ein ABC Buch mit einem Lesebüchlein benutzen. Darauf soll er übergehen zur Betreibung des Deutschen nach der allgemeinen Methode, die Ratichius für das Erlernen der Sprachen aufgestellt hat. Als Grundbuch wird Luthers Bibelübersetzung gebraucht, und mit Vorlesen, Nachlesen, Extrahieren, Disponieren, Applicieren fortgefahren, bis die ganze Bibel durchgearbeitet ist.[3] Zugleich werden die Vormittagsstunden den Vorschriften der Grammatik gewidmet, in Zwischenstunden Briefe Luthers oder der Kanzler Pontanus (Bruck) und Schurff diktiert und nach der Norm der Deutschen Grammatik korrigiert, damit die Schüler orthographisch schreiben lernen. „Wenn dann die Deutsche Grammatik, die gleichsam eine Einleitung zu allen Sprachen ist, wohlbekannt ist,“ dann soll der Lehrer sich bemühen, so weit es angeht, die Anfangsgründe des Uebrigen beizubringen. Er soll ihnen die Vorschriften der Logik und Rhetorik „in dieser Sprache“ einflößen. Dann gehe er zur Arithmetik, dann zur Musik, zur Geometrie über, bis der Schüler nach Maaßgabe seiner Talente das neunte Jahr erreicht hat und zur vollständigeren und genaueren Erlernung der Wissenschaften und der anderen Sprachen auf diesem Wege gut vorbereitet ist. Ich habe diese Stelle etwas ausführlicher mitgetheilt, weil sie dem unbefangenen Leser die richtigen Blicke des Ratichius so wie seine Querköpfigkeiten in gleichem Maaß vorführt. Bei weitem das Wichtigste und Folgenreichste unter diesen Ansichten war, daß die Deutsche Sprache ausdrücklich für die Sprache erklärt wurde, in

1) Für das Erstere lag eben in der Methode des Ratichius eine ganz bestimmte Beschränkung.

2) Desiderata methodus nova Ratichiana, linguas compendiose et artificiose discendi. Ab Autore ipso amicis communicata, Nunc vero in gratiam studiosae Juventutis Juris publici facta. Halae Saxonum. 1615, p. 56.

3) Wenn man nach Vorschrift der oben angeführten Desiderata methodus (Hal. 1615) p. 57 das Deutsche nach der in demselben Buch weiter oben gegebenen methodus generalis behandelt, indem man das über die methodus generalis Gesagte zusammennimmt mit den besondern Anweisungen über das Deutsche (p. 56—61), so erhält man doch in der Hauptsache dieselben Ansichten, die Päd. II. 23 flgde. aus Kromayer gibt.

welcher die Elemente der Wissenschaften zu überliefern seien, und von welcher erst zu den andern Sprachen übergegangen werden dürfe.

Ratichius fand mit seinen Neuerungen ein geneigtes Ohr bei vielen mächtigen und einflußreichen Zeitgenossen. Im Jahr 1612 übergab er dem Deutschen Reich auf dem Wahltag zu Frankfurt ein Memorial über seine Methode; die Herzogin Dorothea von Weimar, Fürst Ludwig von Anhalt Köthen, der Rath von Frankfurt und der von Augsburg, der große Schwedische Kanzler Orenstiern interessierten sich lebhaft für die neue Methode.[1] Und was in mancher Hinsicht noch wichtiger war, auch einige der gründlichsten Gelehrten jener Zeit stimmten Ratichius bei, vor Allen der scharfsinnige und umfassende Joachim Jungius und Christophorus Helvicus, einer der ersten Kenner des Hebräischen und der damit verwandten Sprachen. Beide Männer, anfänglich in ihrem Eifer zu weit geführt, später aber von ihrer Ueberschätzung des Ratichius zurückgekommen, ohne jedoch das Richtige in seinen Ansichten zu verkennen, erklärten sich mit aller Entschiedenheit für den Gebrauch der Deutschen Sprache zum Behuf der Wissenschaft.[2] Jungius beschäftigte sich neben seinen mannigfaltigen anderen Arbeiten mit einer Deutschen Grammatik und insbesondere richtete er sein Augenmerk darauf, eine Deutsche Kunstsprache für die Wissenschaft herzustellen. Wie so vieles Andere, ist auch dieß Entwurf geblieben.[3] Wir werden aber sehen, daß auch in dieser Hinsicht die Bemühungen des Jungius nicht ohne Einfluß auf die Folgezeit geblieben sind. Wie Jungius so bemühte sich auch Helvicus, seine Wissenschaft in ein Deutsches Gewand zu kleiden. Leider hat auch er, schon im sieben und dreißigsten Lebensjahr vom Tod dahingerafft (1617),[4] die Herausgabe seines Hauptwerks nicht mehr erlebt. Aus seinem Nachlaß veröffentlichten seine Erben seine Libri didactici grammaticae Universalis, Latinae, Graecae, Hebraicae, Chaldaicae, Giessae MDCXIX. 4., ein Buch, das uns hier nah berührt, weil zugleich in Deutscher Sprache erschien: „Sprachkünste: I. Allgemaeine, welche dasjenige, so allen Sprachen gemein ist, in sich begreifft, II. Lateinische, III. Hebraische, Teutsch beschrieben

1) Ich verweise wegen des Einzelnen auf Päd. II.

2) Joachim Jungius und sein Zeitalter. Von G. E. Guhrauer. Stuttg. und Tübingen 1850. S. 30, 31.

3) Guhrauer a. a. O. S. 43, S. 224 flgde.

4) Ebend. S. 44.

Durch Weyland den Ehrwuerdigen vnd Hochgelahrten Herren Christophorum Helvicum Der H. Schrifft Doctorem vnd bei der loeblichen Universitaet Giessen Professorem. Vnd nunmehr der lieben Jugend zu gutem in Truck gegeben. Mit Roem. Kaeis. Majestaet Freyheit nicht nachzutrucken. Zu Giessen Getruckt durch Caspar Chemlin, im Jahr MDCXIX. 4. In der Vorrede, unterzeichnet „Deß Authoris seligen nachgelassene Wittib vnd Kinder", wird gesagt, daß „die Teutsche Sprachkuenste, auß gnaedigem Befeich vnd Anordnung" des Landgrafen Ludwig zu Hessen verfertiget worden, und der Zweck des Buchs von den Herausgebern so bezeichnet: „Bißhero, vnd noch, seind in den Schulen der zarten angeheuden Jugend die Sprachkuenste nicht in der angebornen Mutter: sonder Lateinischer Sprache, so deroselben gantz ohnbekant vnnd eben als Arabisch vnd Türckisch ist, vorgetragen, vnd zwar nicht ohne der lieben Jugend grosse Verwirrung, Außmattung vnd Verseumnuß. Dann ja keinem erwachsenen wolverstendigen Menschen, geschweige anfangenden Knaben, ichtwas in frembder ohnbekanter Sprach kann beybracht werden. Solchem ohnersetzlichem schaden vorzubawen hat vnser nunmehr in Gott ruhenter respectivè Ehevogt vnd Vatter [1] Christophorus Helvicus mit grosser langwaehrenter Muehe, Zusetzung seiner Gesundheit, vnnd nicht geringem ohnkosten den Anfaenglingen zu gutem die Sprachkuenste in vnsere Teutsche Sprach vnnd in ein fein gleich einstimmende Harmoni gebracht." Diese Allgemeine Grammatik in Deutscher Sprache schließt sich natürlich in den Hauptpunkten der Lateinisch geschriebenen an. Aber sie ist keineswegs eine bloße Uebersetzung derselben, sondern sie stützt sich, so weit es die Einsicht des Verfassers gestattete, in eben der Art auf das Deutsche, wie jene auf das Lateinische. Die Lateinische Terminologie wird übersetzt, nomen heißt Naennwort, verbum Sagwort, casus Fall u. s. w., und obwohl vielleicht Helvicus selbst von manchen dieser Verdeutschungen zurückgekommen sein würde, so treibt er die Sache auch in diesem Buch keineswegs pedantisch. Die Ausdrücke Person, Declination, Conjugation behält er bei. Für uns ist aber diese Allgemeine Grammatik noch ganz besonders durch ihre Begründung auf das Deutsche wichtig. Und wie treffend die kurzen Bemerkungen des Helvicus bisweilen sind, das bezeugen z. B. seine Worte über die Conjugationen. [2]

1) Wittib und Kinder sind unterzeichnet.

2) S. 9.

„Conjugationen, sagt er, seind unterschiedlich, nach unterscheid der Sprachen: Im Deutschen seind zwo: I. Die in Benebenvergangener Zeit sich aendet auff die Silb ete, oder te, aber in Schlechtvergangener auff et, als: Liebe — Liebete — Geliebet. II. Die in Benebenvergangener Zeit den Selblaut aendert, aber in Schlechtvergangener Zeit sich aendet auf die Silb en, als: Läse — Lase — Gelaesen."

An diese Allgemeine Grammatik schließen sich dann eine Lateinische und eine Hebräische [1] an, beide mit besondern Titeln, auf denen sich die Worte wiederholen: „Deutsch [2] beschriben." Eine Grammatik der Lateinischen Sprache mit Deutschem Text vom Jahr 1619 bildet einen merkwürdigen Gegensatz zu den Lateinisch verabfaßten Grammatiken der Deutschen Sprache, die wir haben kennen lernen; und nur Wenige von denen, die in unsrer Zeit, wie Zumpt, Buttmann und so viele Andere, Lateinische oder Griechische Grammatiken in Deutscher Sprache schreiben, haben wohl daran gedacht, daß das, was sie thun, einmal ein kühnes Wagnis gewesen ist.

Mag man die Verirrungen des Ratichius und seiner Anhänger auch noch so scharf betonen, immer bleibt ihnen das Verdienst, der Deutschen Sprache eine würdigere und ersprießlichere Stellung in der Schule erkämpft zu haben. Denn von nun an werden wir das Latein aus seinem früheren Alleinbesitz mehr und mehr weichen und an seiner Statt das Deutsche von unten auf auch in die höheren Stufen der gelehrten Bildung eindringen sehen.

Fragen wir nun, warum diese Bewegung erst mit dem siebzehnten Jahrhundert beginnt, so liegt die Antwort in der Sprachgeschichte des sechzehnten Jahrhunderts. Bevor man fordern konnte, daß das Deutsche als Schulsprache an die Stelle des Lateins trete, mußte das Deutsche selbst den Charakter einer fest ausgeprägten und allgemein anerkannten

1) Guhrauer (Jungius S. 227) sagt: „Ein zwiefaches Interesse gewährt bei Helwich die der deutschen Muttersprache gewidmete Abtheilung, welche bei Ratich (wenigstens in dem mir vorliegenden, der Breslauer Universitätsbibliothek gehörigen Exemplar) ganz ausgefallen ist, und in der Geschichte der deutschen Sprache und Grammatik einen besonderen Platz verdiente." Wenn mit dieser „der deutschen Muttersprache gewidmeten Abtheilung" nicht die von mir geschilderte Allgemeine Grammatik, sondern eine eigentliche Grammatik des Deutschen gemeint ist, so fehlt diese den beiden Exemplaren, welche die Erlanger Universitätsbibliothek von dem Werk des Helwicus besitzt.

2) Hier „Deutsch beschriben". Auf dem Gesammttitel: „Teutsch beschrieben".

Schriftsprache angenommen haben. Als eine solche Sprache aber haben wir im Lauf des 16. Jahrhunderts die Sprache Luthers zur Herrschaft kommen sehen. Wie sehr nun Ratichius und seine Genossen sich gerade an Luther anschlossen, wie sie die Mustergültigkeit seiner Sprache überall als selbstverständlich voraussetzen, das zeigen ihre Schriften an unzähligen Stellen. Die Schilderung des Lehrers, wie er sein soll, beginnt Ratichius mit den Worten:[1] „Der Lehrer sei der reinen Religion, die wir nach der Glaubensreinigung durch Luther insgemein die Lutherische nennen, wie dieselbe erklärt ist in der Augsburgischen Confession, in der Concordienformel, in den Schriften desselben, welche die Schrift mit der Schrift vergleichend den reinen und ächten Sinn des H. Geistes in allen Artikeln reichlicher erläutern.“ Luthers Bibel ist das Grundbuch der Ratichianer, auf Luthers Schriften und Aussprüche nehmen sie überall Bezug.[2]

Die Sprachgesellschaften. Die Fruchtbringende Gesellschaft. Der Pegnesische Blumenorden. Harsdörffer.

Die Deutsche Erbsünde, das Heimische zu verachten und dem Fremden nachzuäffen, hat sich niemals stärker und verderblicher gezeigt als in dem Zeitraum, den wir hier besprechen. Im Lauf des siebzehnten und im Beginn des achtzehnten Jahrhunderts schien ernstliche Gefahr zu drohen, daß das Deutsche in ähnlicher Weise zu einer Sprache der geringeren Stände hinabgedrückt würde wie etwa das Ehstnische in den Deutsch Russischen Ostseeprovinzen. In solchem Maaß hatten sich die höheren Stände Französischer Sprache und Sitte hingegeben. Betrachtet man die Deutschen Sprachgesellschaften des siebzehnten Jahrhunderts aus diesem Gesichtspunkt, so wird man trotz ihrer Spielereien und ihrer Selbstüberschätzung ihr Streben und ihren guten Willen sehr hoch und

1) Desiderata methodus (Hal. 1615) p. 9.

2) Desiderata methodus p. 6. Guhrauer, Jungius S. 31. — Johannes Girbert erwähnt (in seinen weiter unten zu schildernden grammatischen Tabellen) eine Grammatica Vinariensis zum newen Methodo. 1618. Ich habe dieser Grammatik auf mehreren der größten Bibliotheken Deutschlands vergeblich nachgefragt. Durch eine Mittheilung Hrn. Prof. Maßmanns, der sich schon seit einer Reihe von Jahren mit Nachforschungen über Ratichius beschäftigt, erfahre ich, daß diese Grammatica Vinariensis sich zu Weimar vorfindet und von Kromayer verfaßt ist.

ihre Leistungen wenigstens nicht zu gering anschlagen. Derselbe wohlgesinnte Herr, der sich so lebhaft für Ratichius interessierte, Fürst Ludwig von Anhalt Köthen, wurde der Mitstifter der ersten Deutschen Sprachgesellschaft und an demselben Ort, wo die Ansichten des Ratichius am meisten Beifall fanden, zu Weimar, wurde diese erste Deutsche Sprachgesellschaft im Jahre 1617 gegründet. Sie nannte sich die Fruchtbringende und wählte zu ihrem Zeichen den Palmbaum. Vorbild und Anlaß gaben die ähnlichen Gesellschaften, die in Italien schon seit längerer Zeit bestanden, und als Zweck ihrer Vereinigung bezeichnen die Stifter selbst, „auch in Deutschland eine solche Gesellschaft zu erwecken, darin man gut rein Deutsch zu reden, schreiben sich befleißige, und dasjenige thäte, was zur Erhebung der Muttersprache dienlich.“ [1] Ganz gewis ein ehrenwerthes und zumal in jener Zeit anerkennenswerthes Unternehmen. Aber im Anschluß an die Italienischen Vorbilder und im Geschmack ihres Jahrhunderts fielen die Mitglieder der Gesellschaft gleich von vornherein in eine Spielerei mit Namen und Symbolen, die dann zeitenweise den ganzen edlen Kern der Sache zu überwuchern drohte. Jedes Mitglied wählte sich nämlich ein Zeichen und einen dem entsprechenden Gesellschaftsnamen, anfänglich aus der Müllerei und Bäckerei, dann der gesammten Pflanzenwelt. Herr Kaspar von Teutleben, der Hauptstifter der Gesellschaft, nannte sich den Mehlreichen und wählte zum Gemälde einen Sack mit Weizen. Fürst Ludwig hieß „der Nährende“, Herzog Wilhelm von Weimar „der Schmackhafte“, der jüngere Ludwig von Köthen „der Saftige“ [2] u. s. f. Aber trotz dieser Spielereien werden wir die Fürsten ehren, die in trüber Zeit sich der Deutschen Sprache nach dem Maaß ihrer Einsicht annahmen, und wir werden später in dem „Suchenden“ (J. G. Schottel) und dem „Spaten“ [3] (C. von Stieler) Männer kennen lernen, die sich die Bearbeitung der Deutschen Sprache ernstlich angelegen sein ließen.

Nachdem die Stifter der Fruchtbringenden Gesellschaft den Ton angegeben hatten, fanden sie im Lauf des Jahrhunderts zahlreiche Nachfolger.

1) Geschichte der Fruchtbringenden Gesellschaft. Von F. W. Barthold. Berlin 1848. S. 106. Ich kann natürlich diesen Gegenstand hier nur ganz beiläufig berühren.

2) Barthold a. a. O. S. 109.

3) Reichards Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst. Hamburg 1747. S. 301.

Es entstand eine große Anzahl ähnlicher Gesellschaften mit derselben Spielerei in Namen und Abzeichen, aber zum Theil trotz aller Auswüchse nicht ohne Verdienst. Ich nenne darunter nur eine der bekanntesten: den löblichen Hirten- und Blumenorden an der Pegnitz. Der Stifter dieser Gesellschaft, Herr Georg Philipp Harsdörffer, ein angesehener Patricier zu Nürnberg, nannte sich Strephon, und in ähnlicher Art gaben sich alle seine Genossen schäferliche Gesellschaftsnamen. Schon als Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft hatte Harsdörffer den Namen des „Spielenden" geführt,[1] und dieser Name bezeichnet auch den Charakter des von ihm im Jahr 1644 gestifteten Pegnesischen Hirten- und Blumenordens.[2] Aber trotz der bekannten Kindereien und Geschmacklosigkeiten finden wir auch bei Harsdörffer viele gesunde und förderliche Gedanken. In seinem Specimen Philologiae Germanicae spricht er sehr eindringlich über die Wichtigkeit der Deutschen Sprache.[3] Er verlangt, daß der Jugend zugleich mit den Anfangsgründen des Lateins die Fundamente unsrer Muttersprache eingeprägt werden sollen.[4] Er verheißt dem Fürsten unsterblichen Ruhm, der zuerst einen Professor der Deutschen Sprache an seiner Universität anstellen werde.[5] Er spricht endlich seine Ueberzeugung aus, daß die Zeit kommen werde, „in der man das Monopol der Lateinischen Sprache, das nur zu den Gipfeln der höheren Facultäten nothwendig sei, abschaffen und die anderen Künste und Wissenschaften, so zu sagen, aus erster Hand kaufen werde."[6] Dabei ist Harsdörffer, wie man schon aus der Beschränkung der zuletzt angeführten Stelle sieht, kein verrannter Deutschthümler. Obwohl er für die Vermeidung aller unnützen Fremdwörter eifert, erklärt er doch ausdrücklich Wörter wie Testament, Sakrament, Prophet, Apostel, Evangelium für unantastbar,[7] und auch über die Neuerungen in der Deutschen Orthographie spricht er mit viel mehr Mäßigung als manche seiner Zeitgenossen. Wenn nun Harsdörffer bei all diesen richtigen Ansichten doch nur sehr wenig vermocht hat zur wahren Förderung der Deutschen Sprache, wenn seine eigenen Erzeugnisse

1) Barthold. S. 325.

2) Ich fasse die Benennungen zusammen. Wer sich näher dafür interessiert, finde das Nöthige bei Amarantes Historische Nachricht von deß löbl. Hirten- und Blumen-Ordens an der Pegnitz Anfang und Fortgang. Nürnberg 1744. S. 18 flgde.

3) G. Ph. Harsdorfferi Specimen Philologiae Germanicae. Norimbergae 1646. p. 96, 97.

4) ib. p. 92. — 5) ib. p. 95. — 6) ib. p. 102. — 7) ib. p. 228.

nur noch als literarische Kuriositäten gelesen werden, so mag uns dieß zur Warnung dienen, überhaupt die absichtlichen Bemühungen um die Verbesserung der Deutschen Sprache und des Deutschen Unterrichts in ihrem Werth für die Literatur nicht zu überschätzen. Wie sehr man sich hierüber täuschen kann, dafür liefern eben Harsdörffer und seine Zeitgenossen den schlagenden Beweis. Am Schluß der Lateinisch geschriebenen Disquisitiones, aus denen ich die obigen Stellen mitgetheilt habe, läßt Harsdörffer die Deutsche Sprache ihr eigenes Lob in Deutschen Versen verkündigen. Er bietet Alles auf, um die natürliche Fähigkeit der Deutschen Sprache hervorzuheben.

„Es stimmet mit mir ein die Stimme, so wir hören:
Das prasslende Geschlürff fliesst aus den Erdenröhren
und lispelt durch den Kieß der klatsch- und platscherton,
spricht sonder Fleiß und Kur fast allen Sprachen Hohn."

Und so geht das fort durch alle Register. Den Schluß aber bildet die Schätzung der Gegenwart. Der Verächter der Deutschen Sprache wird abgefertigt mit den Worten:

„Er hat noch nie gelesen,
das, was ich jetzt vermag, und was ich bin gewesen.
Es wird nun ausgepfält, der Kunst- und Lehrsatzgrund:
ihn bläset nicht mehr ab, der Wahn- und Klügelmund."

Als ein Zerrbild der Deutschsprachlichen Bestrebungen des siebzehnten Jahrhunderts wird gewöhnlich „Filip von Zesen" hingestellt. Und doch macht auch dieser vielgeschäftige, von einem Ort zum andern geworfene, pedantische Sonderling den Eindruck, daß er es bei aller Eitelkeit und Verkehrtheit gut gemeint hat.

Hier dürfen wir auf seine „Hooch-Deutsche Spraach-uebung" und seine vielen anderen absonderlichen Schriften ebensowenig eingehen wie auf die Hochdeudsche Rechtschreibung Johan Bellins und andere verschollene Neuerer.

Christian Gueintz und Johannes Girbert.

In naher Beziehung zu den Bestrebungen des Ratichius einerseits und zur Fruchtbringenden Gesellschaft andrerseits stand Christian Gueintz zu Halle.

Als Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft führte Gueintz den Namen des „Ordnenden“. Im Jahr 1641 erschien von ihm zu Cöthen: „Christian Gueintzen, Deutscher Sprachlehre Entwurf.“ [1] Obwohl Gueintz die Grammatiker des sechzehnten Jahrhunderts, den Clajus [2] und den Oelinger [3] kennt, wissen er und seine Lobredner [4] sich doch nicht wenig mit diesem neuen Unternehmen. In einem der vorangeschickten Lobgedichte heißt es:

„Wie man Deutsch reden sol, rein stellen, und recht schreiben,
Weist diese Sprachlehr' an: gegeben drumb an Tag,
Weil unsre Muttersprach' unaußgeübet lag.
Es war nit raht daß Sie solt ohne Regel bleiben“ u. s. w.

Und seine eigene Vorrede beginnt Gueintz mit folgenden Worten: „Wiewol unsere Muttersprache bis anhero nicht aus den Büchern ersuchet; sondern gleichsam aus der Natur genommen: nicht von Lehrern erlernet; sondern von den Ammen: nicht in der Schulen; sondern in der Wiegen, nach dem Exempel der tapfern, wohlgebornen Gracchen zu Rom: Dennoch aber haben alle also ihren Ursprung nemen müssen, ausser der ersten, die Gott dem vernünftigen geschoepfe anfangs mit eingepflantzet.“ [5] Wir erkennen daraus das Gewicht, das jene Zeit auf das Bestreben legte, der Deutschen Sprache einen gesicherten und regelrechten Betrieb auf der Schule zu verschaffen. Die dazwischen liegenden Versuche des Ratichius bilden den Hauptunterschied zwischen den Grammatikern des 16. und denen des 17. Jahrhunderts. Denn wie sehr außerdem die Grammatik des 17. Jahrhunderts auf den Leistungen des 16. ruht, ist leicht zu sehen. Luther [6] ist jetzt unangefochten der erste Gewährsmann für rechtes Deutsch. Daneben behalten die Reichsabschiede ihr altes Ansehen. [7] Seltsam genug nimmt sichs dann freilich aus, wenn zu diesen Quellen weiter hinzugefügt werden „die gantze neue Geschichtschreiber, Als Amadies, Schaefereyen, Astraea, und der des von Serre sachen verdeutschet.“ [8]

1) Auf der Bibliothek zu Berlin.
2) Gueintz Entwurf S. 68.
3) Ebend. S. 8. S. 68.
4) Bl. 1.
5) Bl. 4.
6) Gueintz S. 4, S. 6.
7) Deutsche Rechtschreibung. Halle 1645. S. 4.
8) Gueintz, Entwurf. S. 7.

Daß Gueintz ganz im Sinn der Neuerer arbeitete, ergibt sich unter Anderem auch aus seiner absonderlichen Terminologie. An seinem Bestreben, Lateinische Ausdrücke Deutsch wiederzugeben,[1] ist wohl nur das Ueberschreiten der rechten Schranke zu tadeln. Manches davon hat die Zeit bewährt. Dagegen ist Gueintzens grammatische Terminologie eine Warnung gegen alle willkürliche Neuerung. Oder wer versteht jetzt folgenden Satz: „Der sonderbare zufal ist die völligkeit";[2] oder die Ueberschrift des sechsten Kapitels des zweiten Buchs: „Von der einfächtigen endannemung des Mittelwortes."[3]

Wichtig wurde Gueintz besonders noch durch seine Deutsche Rechtschreibung, die von der Fruchtbringenden Gesellschaft „übersehen und zur nachricht an den tag gegeben" wurde. Sie erschien zu Halle im Jahr 1645.[4]

Wie Gueintz, so steht auch Johannes Girbert aus Jena[5] in offenbarer Beziehung zu den Bestrebungen des Ratichius. Obwohl Girberts grammatische Hauptarbeit schon Bezug nimmt auf die früheren Schriften des Schottelius, will ich ihn doch dem Schottelius voranschicken, theils weil das Hauptwerk des Schottelius erst nach der Grammatik des Girbert erschien, theils aber auch weil Girbert sich auf das engste an die Früheren anschließt. Wie die meisten, so versuchte sich auch Girbert zuerst in einer Bearbeitung der Rechtschreibung. Sie erschien unter dem Titel: „Teutsche Orthographi Auß der H. Bibel den Knaben zum Nachricht auffgesetzt Von Johanne Girberto Gym. Mulhusini Rectore. Mulhusi Typis Joh. Hüteri Anno 1650." Fol. Er greift die Sache eigenthümlich an. In der Vorrede fragt er, woher denn die Jugend die Deutsche Orthographie lernen solle. „Vielleicht, wie etliche dafür halten auß dem Amadis, Schäffereyen, Schimpf vnd Ernst, Ritter Ponto oder Gallini (sic), Gefängnis der Liebe, vnd der gleichen?" Dagegen eifert nun der ernste Schulmann mit Hand und Fuß. Die Jugend, sagt er, „suchet dorinnen schoene vnd rechtgeschriebene Wort, vnd findet in

1) S. das Verzeichnis das. S. 122 flgde.

2) Entwurf S. 11.

3) Ebend. S. 106.

4) Auf der Bibliothek zu Berlin. Ebenda auch die Ausg. Hall in Sachsen 1666, und Halla 1684.

5) Jenensis nennt sich Girbert selbst auf dem Titel seiner Logica, Coburg 1632. Fol.

derselbigen Folge abschewliche Werck." „Gehet demnach die Jugend viel sicherer, wenn sie ihren recurs zu der H. Bibel nimbt." Zu diesem Behuf stellt nun Girbert eine Menge von Wörtern, über deren Schreibung man sich zu unterrichten wünscht, alphabetisch zusammen, indem er jedem Wort einen Vers aus Luthers Bibel beifügt, in welchem dasselbe vorkommt.

Diesem Vorläufer ließ Girbert bald nachher sein Hauptwerk folgen, nämlich „Die Deutsche Grammatica oder-Sprachkunst, auß Denen bey dieser Zeit gedruckten Grammaticis, vornemlichen Johannis Claii Hertzb. Anno 1587. Vinariensis zum newen Methodo. Anno 1618. Christ. Gueintzii R. Hal. Anno 1641. 24. Mart. Justi Georg. Schottelii Anno 1641. 6. Jul. zusammen getragen, in kurtze Tabellen eingeschrenckt, vnd Dem oeffentlichen Liecht endlichen uff mehrmahliches Anhalten vbergeben von Johanne Girberto Gymnasiarchâ p. t. In des Hell. Roem. Reichs Stadt Muelhausen in Dueringen Anno 1653. Vnter Churfürstl. Sachs. Privilegio. Typis Johannis Hüteri. Grammatica ist der Anfang vnd Grund aller Kuenste." So der lange Titel des kleinen Foliobandes. Um den Titel herum aber sind noch in einer besonderen Einfassung die Worte gedruckt: „Wenn vnsere Jugend in der Edelen vnd vollkommenen Deutschen Sprache wol vnterrichtet ist, wird sie desto leichtlicher zu den andern gelangen koennen."

In alle dem sind die Anklänge an Ratichius deutlich genug. Auch die Vorliebe zu Tabellen ist uns dort schon begegnet. In ähnlicher Weise bringt nun Girbert die ganze Deutsche Grammatik in 78 ausführliche Tabellen. Manches darin ist gar nicht übel, Anderes wunderlich genug. So handelt z. B. Tabula LXXIII. „von der verenderlichen Wortfügung." Hier wird gelehrt, wie man „auff mancherley Art einen Sententz außsprechen kan." Als Beispiel wird gewählt Luc. XVI.: „Der Reiche Mann ist endlich gestorben." „Dieses konte ein Deutscher, sonderlich ein Poët, also geben durch die Casus per Nomin. Der reiche Mann hat die Hütten des Fleisches endlich abgelegt, — hat endlich auch die Erde käwen müssen;" und so wird der Satz in vier und dreißig Beispielen durch alle sechs Casus durchgequält, bis er endlich im Ablativ mit den Variationen entlassen wird: „Von dem Reichen Manne haben endlich auch die Würmer sich satt gefressen, — Von dem Reichen Manne haben nach dem Tode die Teuffel auch einen guten Braten in die Hölle be-

kommen.“ Man sieht, schon damals war nicht bloß bisweilen Methode im Unsinn, sondern öfters auch Unsinn in der Methode.

Schottelius.

Das bedeutendste Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft in Bezug auf die Erforschung der Deutschen Sprache war Justus Georgius Schottelius.[1] Er war geboren zu Eimbeck im jetzigen Königreich Hannover, erhielt seine Schulbildung zu Hildesheim und Hamburg, studierte zu Leyden die Rechte und widmete sich zugleich unter Anleitung des Daniel Heinsius den schönen Wissenschaften. Im Jahr 1638 berief ihn Herog August von Wolfenbüttel zum Erzieher seines Sohnes Anton Ulrich, und von da an stieg Schottelius unter den Deutschgesinnten und gelehrten Herzogen, den Sammlern der kostbaren Wolfenbüttler Bibliothek, von Ehrenstelle zu Ehrenstelle. Im Jahr 1645 wurde er Konsistorialrath, 1646 Rath zu Wolfenbüttel, dann nach und nach Hof-Canzley- und Cammerrath. Vielfach von seinen Herren zu wichtigen Geschäften verwandt erhielt er sich in deren hoher Gunst bis zu seinem im Jahr 1676 erfolgten Tod.[2] In der Fruchtbringenden Gesellschaft, in welche er im Jahre 1642 aufgenommen wurde, erhielt er den bezeichnenden Namen „Der Suchende.“[3] Schottelius gehörte zu den ehrenwerthen Männern, die mitten im größten Jammer des Deutschen Vaterlands den Gedanken an dessen Größe und Hoheit nicht fahren ließen, und es war besonders die Deutsche Sprache, in deren Hebung und Verherrlichung sie einen Ersatz für die politische Schmach ihres Jahrhunderts suchten. Aber während Andere sich mit dem Rühmen der Deutschen Sprache begnügten, warf sich Schottelius mit anerkennenswerthem Fleiß auf deren grammatische Bearbeitung. Schon daß Schottelius die Muße, die ihm ein ausgebreitetes Geschäftsleben ließ, zu diesen mühevollen Arbeiten verwandte, ist gewis alles Lobes werth. Unter den verschiedenen grammatischen Schriften des Schottelius wollen wir hier vorzüglich zwei etwas näher ins Auge fassen, von denen die eine das bedeutendste Werk des Schottelius

1) Ich gebe den Namen absichtlich in der Form, die ihm Schottelius selbst auf den Titeln seiner Bücher gibt.

2) Reichards Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst S. 127 flgde.

3) Barthold S. 327.

überhaupt, die andere wegen ihres Bezugs auf die Schule für unseren Zweck von besonderem Werth ist. Nachdem Schottelius schon mehrfach die Deutsche Grammatik zum Gegenstand schriftstellerischer Arbeiten gemacht hatte,[1] faßte er den ganzen Schatz seines Wissens in dem Werke zusammen, das folgenden etwas langen, aber bezeichnenden Titel führt:

Ausführliche Arbeit Von[2] der Teutschen Haubt Sprache, Worin enthalten Gemelter dieser Haubt Sprache Uhrankunft, Uhralterthum, Reinlichkeit, Eigenschaft, Vermögen, Unvergleichlichkeit, Grundrichtigkeit, zumahl die Sprach Kunst und Vers Kunst Teutsch und guten theils Lateinisch völlig mit eingebracht, wie nicht weniger die Verdoppelung, Ableitung, die Einleitung, Nahmwörter, Authores vom Teutschen Wesen und Teutscher Sprache, von der verteutschung, Item die Stammwörter der Teutschen Sprache samt der Erklärung und derogleichen viel merkwürdige Sachen. Abgetheilet In fünf Bücher. Ausgefertigt Von Justo-Georgio Schottelio D. Fürstl. Braunschw. Lüneburg. Hof- und Consistorial-Rahte und Hofgerichts Assesore. Nicht allein mit Röm. Kaeyserl. Maj. Privilegio, sondern auch mit sonderbarer Kayserl. Approbation und genehmhaltung, als einer gemeinnutzigen und der Teutschen Nation zum besten angesehenen Arbeit,[3] laut des folgenden Kaeyserl. Privilegii. Braunschweig, Gedrukt und verlegt durch Christoff Friederich Zilligern, Buchhändlern, Anno M. DC. LXIII.

Dieser lange Titel gibt uns zugleich den Inhalt des starken Quartbandes an. Nur daß derselbe in dem Buche selbst fast noch mehr aus älteren und neueren Arbeiten zusammengeschoben ist als sich schon aus den Andeutungen des Titels schließen läßt. Das erste der fünf Bücher enthält zehn „Lobreden von der Uhralten Teutschen Haubt Sprache;" Das zweite die „Wortforschung" (Etymologia); das dritte die „Wortfügung" (Syntaxis); das vierte die „Teutsche Verskunst"; das fünfte sieben unterschiedliche Tractate, unter denen einer über „die Sprichwörter

1) Teutsche Sprachkunst. Abgetheilet in Drey Bücher. Braunschweig 1641. 8. — Der Teutschen Sprach Einleitung. Lübeck 1643. 8. — Teutsche Sprachkunst. Zum anderen mahle herausgegeben im Jahr 1651. Braunschweig. (Auf dem gestochenen Vortitel heißt es: „Zum andern mahle getruckt in der Fuerstl. Residentz Wolfenbuttel. 1651. Braunschw. in Verlegung etc.). 8. Sämmtlich auf der Bibliothek zu Berlin.

2) Die großen Initialen kommen zum Theil nur auf Rechnung der Zeilenabtheilung des Titels.

3) Vgl. das beachtenswerthe Privilegium selbst Bl. 8.

der Teutschen" und einer „von denen Authoren, welche vom Teutschen Wesen, was Geschichte, Landart und Sprache betrift, geschrieben," die meiste Beachtung verdienen. Der Text des Buches ist Deutsch und Lateinisch, doch vielfach so, daß die Deutschen und Lateinischen Stücke sich nicht so wohl decken als vielmehr ergänzen. Das etwas zusammengewürfelte Aussehen des Buches wird man dem fleißigen Mann um so eher zu gute halten, wenn man bedenkt, daß er nur die Mußestunden, die ihm seine Geschäfte ließen, diesen Arbeiten widmen konnte.

Schottelius unterscheidet sich von den Grammatikern des sechzehnten Jahrhunderts schon dadurch, daß er nicht bloß die Sprache der Gegenwart in Regeln zu fassen sucht, sondern daß er zugleich die Geschichte der Deutschen Sprache in den Bereich seiner Forschungen zieht. Auch hier geht es bei ihm noch etwas verworren zu, aber seinem Streben wird man gerechte Anerkennung nicht versagen. Er theilt die Geschichte der Deutschen Sprache in fünf „Denkzeiten". Die erste beginnt mit den frühesten Anfängen, die zweite mit Karl dem Großen, die dritte mit Rudolf von Habsburg. „Die vierdte Denkzeit wird mit Herrn Luthero einfallen, der zugleich alle Lieblichkeit, Zier, Ungestüm und bewegenden Donner in die Teutsche Sprache gepflantzet, die rauhe Bürde in vielen ihr abgenommen, und den Teutschen gezeiget, was ihre Sprache, wenn sie wolten, vermögen könte: Und dieses Zeugnis ist Luthero von denen die ihm geneigt und sonst ungeneigt gewesen, gegeben, muß ihm auch noch itzo von jederman, er hasse oder liebe ihn, in diesem Stücke, nemlich in Vorzeigung der Teutschen Sprache beygemässen werden, ist auch zu spüren, wie von der Zeit allerwegen die Teutsche Sprache zugenommen, ausgeschliffen und bereichet worden sei: Wie solches allerhand Schriften so von Jahren zu Jahren heraußkommen, klärlich beweisen." Sehr merkwürdig sind die Bestimmungen, die Schottelius über die fünfte Denkzeit gibt. Sie zeugen einerseits, wie die letzten Worte der eben angeführten Stelle, von der Ueberschätzung des eigenen Zeitalters, andrerseits aber beweisen sie, daß Schottelius ein ganz richtiges Gefühl von der großartigen Bewegung hatte, von welcher er selbst ergriffen war und die wir jetzt in ihren bleibenden Ergebnissen überblicken. „Die fünfte und letzte Denkzeit, sagt er nämlich, möchte auf die Jahre einfallen, darin das außländische verderbende Lapp- und Flikwesen künte von der Teutschen Sprache abgekehret, und sie in ihrem reinlichen angebornen Schmukke

und Keuschheit erhalten, auch darin zugleich die rechten durchgehende Grunde und Kunstwege also funten gelegt und beliebet, auch ein völliges Wörterbuch verfertiget werden, daß man gemächlich die Künste und Wissenschaften in der Muttersprache lesen, verstehen, und hören möchte." [1]

Wie nun trotz der zuletzt erwähnten Erweiterungen die Sprache, die Schottelius bearbeitet, in der Hauptsache das Neuhochdeutsch Luthers ist, so zeigt er sich auch mit seinen Vorgängern auf dem Gebiet der Deutschen Grammatik bekannt. Er nennt Ickelsamers Teutsche Grammatika „ein klein gutes Büchlein, aber ziemlich alt;" [2] er kennt Laurentius Albertus, [3] Oelinger [4] und Johannes Clajus. [5] Mit den Nachfolgern des Ratichius stand er in nächster Beziehung, schon als persönlicher Schüler des Joachim Jungius zu Hamburg, [6] und wie er mit Gueintz zusammenhieng, das zeigt sich mehrfach. In sofern also steht Schottelius ganz auf den Schultern seiner Vorgänger. Was die Festsetzung der Neuhochdeutschen Schriftsprache betrifft, so war das Wesentlichste schon am Ende des sechzehnten Jahrhunderts gethan. Aber wenn man auch thatsächlich diesen Standpunkt erreicht hatte, so fehlte es doch noch sehr an einer eigentlichen Erkenntnis, wie die Deutsche Schriftsprache sich zu den Mundarten verhalte. Auf dieser Erkenntniß aber beruhte die nähere Begränzung der Schriftsprache, die Beurtheilung des Richtigen und Unrichtigen und die schärfere grammatische Fassung. In dieser Hinsicht finden wir nun bei Schottelius sehr treffende Bemerkungen. Er ist sich klar bewußt, daß er eine Grammatik der „Hoch Teutschen Sprache" schreibt, [7] und daß diese Hoch Teutsche Sprache kein bloßer Dialekt ist. „Die Hochteutsche Sprache, sagt er, davon wir handelen und worauff dieses Buch zielet, ist nicht ein Dialectus eigentlich, sondern Lingua ipsa Germanica, sicut viri docti, sapientes et periti eam tandem receperunt et usurpant." [8] Er spricht sich deshalb aufs heftigste gegen die Anmaßung der Meißner aus. „Es ist sonst fast lächerlich, daß ein und ander, sonderlich aus Meissen, ihnen einbilden dürfen, der Hochteutschen Sprache, ihrer Mundart halber,

1) Ausf. Arb. S. 49. — 2) Ausf. Arb. S. 19. — 3) Ausf. Arb. S. 4, S. 21.
4) Ausf. Arb. S. 4. — 5) Ausf. Arb. S. 4.
6) Guhrauer, Jungius, S. 226.
7) Ausf. Arb. Dedication an Hz. August.
8) Ausf. Arb. S. 174.

Richter und Schlichter zu seyn.“ [1] Schottelius erkennt ganz richtig, daß die praktische Aufgabe einer Grammatik der Hoch Teutschen Sprache dieselbe sei, die sich die Griechischen und Römischen Grammatiker setzten, als das Attische und das klassische Latein sich gegen die Mundarten abschlossen. Er geht deshalb auf die berühmte Streitfrage der antiken Grammatiker über Analogie und Anomalie ein, und entscheidet sich für einen richtigen Mittelweg zwischen beiden, jedoch mit überwiegender Vorliebe zur Analogie. [2] In allen diesen Dingen wird man dem Schottelius zugestehen müssen, daß er nicht ohne Gelehrsamkeit und Urtheil über die vorliegenden Fragen spreche. Um so weniger aber wird man ihm beipflichten, wenn er die wahre Natur der Sprache völlig verkennt und seine und seiner Genossen Bemühungen um die „Grundrichtigkeit“ der Deutschen Sprache weit über ihren wahren Belang veranschlagt. So viel Wahres darin liegt, wenn er von dem Schaden spricht, den „die befreyete unacht und unbetrachtete Ungewißheit“ der Deutschen Sprache gethan, „daß sie bishero zu keiner völligen, festen Ehrenstaffel, gleich anderen Hauptsprachen, hat gelangen mögen:“ [3] so widerlich ist es, wenn er gleich darauf mit tiefster Verachtung vom „Pöbelgebrauche“ spricht und meint, „der altages Gebrauch werde zwar von wiegen an eingeflösset, und durch sich selbst angenommen; die Sprache [4] aber, mit nichten anders, als durch kunstmessige Anleitung und erforderten Fleiß und Nachsinnen, erlernet.“ [5] Daher ist ihm dann auch die Stiftung der Fruchtbringenden Gesellschaft bei weitem die wichtigste Epoche in der ganzen Geschichte der Deutschen Sprache. „Ihren rechten Ehrentritt zu grundfestem völligen Stande, so redet er Ludwig von Anhalt an, hat dieselbe (die Teutsche Haubtsprache) erst damals gethan, als Ewr. Fürstl. Gnade dieser hochherrlichen, allerreichesten und vollkommenen Haubtsprache hierzu die güldenen Staffelen Fürstlich und höchstrühmlich zu erst gesetzet.“ [6]

1) Ausf. Arb. S. 158. Auch die Forts. der angeführten Stelle ist sehr merkwürdig.

2) Ausf. Arb. S. 10. Vgl. S. 11.

3) Ausf. Arb. S. 167.

4) Mit Beziehung auf die Aussprüche der Römer, wodurch allerdings die obige Stelle gemildert wird.

5) Das Richtige in dieser Aeußerung soll nicht verkannt werden. Nur die Würdigung ist das Verkehrte.

6) Ausf. Arb. S. 1000. In wie fern auch die grammatische Forschung unter diesen verkehrten Grundansichten gelitten hat, das läßt sich an dem Werk des Schot-

Schon in seinem großen Hauptwerk, von dem wir bisher gesprochen, hatte Schottelius darüber geklagt, daß die Jugend so wenig in der Deutschen Sprache unterrichtet werde. „Aber, sagt er, wie gar sparsam die Jugend darin angewiesen, und folgends so wenig geschikt, viel weniger des Sinnes werde, oder werden könne, ihre Mutter Sprache in Beschreibung würdiger, künstlicher und nötiger Sachen reinlich und recht anzuwenden, oder sonst künstliche, nützliche, darin beschriebene Sachen, Wissenschaften und Tugenden zulieben, zuloben und zuverstehen, bedarf gar keines sagens, sondern vielmehr des Beklagens." [1] Dieselbe Erfahrung machte praktisch Schottels Freund, der Helmstädter Professor Christoph Schrader, dem die Inspektion sämmtlicher Schulen im Herzogthum Braunschweig oblag. Unter dem 18. Juni 1676 schreibt er an Schottelius sehr erfreut, daß dieser endlich Hand an das Werklein lege, um das er ihn so lange gebeten habe, bei seinen jährlichen Inspektionen der klassischen Schulen habe er bemerkt, daß die jungen Leute in ihren schriftlichen Arbeiten fast noch mehr Verstöße gegen die Deutsche Sprache als gegen die Lateinische machten. Und deshalb dankt er seinem Freund auf das innigste, daß dieser bei seinen wichtigen Geschäften sich die Abhülfe dieses Uebelstandes wolle angelegen sein lassen. Er werde dann bei seinen Rundreisen diese neue Frucht von Schottels Geist und Scharfsinn allen Lehrern und Schülern unablässig empfehlen. Denn er sei der festen Hoffnung, unsre Jugend werde dereinst, während sie der Lateinischen Orthographie ihren Fleiß widme, gleichermaßen sich auch um die Rechtschreibung der Muttersprache bekümmern. [2] In demselben Jahr 1676 erschien zu Braunschweig: „Brevis et fundamentalis Manuductio ad Orthographiam et Etymologiam in Lingua Germanica. Kurtze und gründliche Anleitung zu der Recht Schreibung Und zu der Wort Forschung In der Teutschen Sprache. Für die Jugend in den Schulen, und sonst überall nützlich und dienlich." Der Titel nennt den Namen

telius gar wohl nachweisen. Die starken Verba macht er zu „ungleichfliessenden" (dieß = irregularis) S. 549, und führt sie auch in dem großen Werk (S. 578–603) in einem Verzeichnis auf, das nach den Anfangsbuchstaben geordnet ist. Ja in dem kleinen Auszug (1676) sagt er: — „also kan man auch die ungleichfließende Teutsche Zeitwörter, verba anomala Germanica, in keine gewisse Lehrsätze fassen, sondern müssen alle absonderlich angemerket werden" — S. 159.

1) Ausf. Arb. Bl. 7.

2) Lateinischer Brief Schraders, des Schottelius kleinem Buch (1676) vorgedruckt.

des Schottelius nicht. Daß er aber der Verfasser sei, ergibt der Inhalt zur Genüge.[1] Das kleine Buch hat es vorzüglich auf die Rechtschreibung abgesehen, auf diese aber im weiteren Sinn, so daß auch die richtige Deklination und Conjugation unter diesen Begriff fällt. Zu diesem Behuf wird aus dem größeren Werk das Nöthigste zum praktischen Gebrauch ausgezogen. Die Angabe des Einzelnen würde zu viel Raum erfordern. Ich bemerke nur, daß ein besonderes Kapitel, das fünfte, nach dem Alphabet die Wörter zusammenstellt, „worin der Schreibung halber, es sey wegen des Lautes, oder des generis, oder der articulorum, oder wegen anderer Zustimmigkeit, einig Zweiffel oder Irrung entstehen kan.“ Hier finden wir einen sehr großen Theil der orthographischen Unterschiede, die wir noch jetzt beobachten, völlig ausgeprägt, z. B. daß (ut) und das (hoc),[2] Mann (vir) und man sagt; und ebenso verhält es sich mit vielen Regeln des Schottelius. Ist dieser nun gleich sehr oft nur der Sammler dessen, was schon vor ihm Gewohnheit war, so wird man doch seinen Einfluß auf die festere Eindämmung der Hochdeutschen Schreibung gewiß nicht gering anschlagen. Wie wenig aber damit allein dem wahren Aufschwung einer Sprache gedient ist, dafür mag folgendes Urtheil des Schottelius wider Willen zeugen:

„Was anlanget, sagt er im Vorbericht zur Manuductio,[3] die Poesin, Dicht Kunst oder Reim Kunst, ist genugsam in Teutscher Sprache offenbar und entdekket allerdings, worin eine gebundene zierliche Rede und gute Teutsche Reime bestehen, auch bestehen müssen und können: Gleichfals was die Rede Kunst oder Rhetoricam betrift, stehet numehr in gantz Teutschland herrlich und offentlich zu tage, und bezeugen es die, aus Kaeyserlichen, Chur- und Fürstlichen, auch anderen woibestalten Cantzeieyen, nach aller Menge hervorgebrochene und kundgemachte Schriften, Briefschaften, Uhrkunden (die herrlichen getrükten Bücher mitzuberühren) nach allem Ueberflusse, nach allen Materien, nach allen Ver-

1) In meinem Exemplar hat zum Ueberfluß eine alte Hand „Schottelii“ über den Titel geschrieben.

2) Vgl. damit die entgegengesetzte Bestimmung in der Rechtschreibung des Gueintz, Halle 1645. S. 47, 48, und diese Bestimmung, nach der das (= ut) wie das (= τό) zu schreiben sei, wiederholt auch noch die Ausg. von Gueintz Rechtschreibung, Halla 1684. S. 47, 48.

3) Bl. 5.

handlungen, Umständen und Geschichten, wie in der schönen, unvergleichlichen Hoch Teutschen Sprache die Wolredenheit im gantzen Reiche kund worden, und was für Schmukk, Kunst, Vermögen und Zier, auch was für Donner und Bliz in der Teutschen Sprache, wan nur eine Hand oder Zunge, so solches herzulangen und vorzustellen vermag, verhanden ist."

Das wird nach Form und Inhalt zu dem Beweis genügen, daß auch der achtbarste grammatische Eifer sich über seine Kräfte täuscht, wenn er die Blüte einer Sprache und Literatur von seinen Bemühungen herleitet. Den bloßen Lachern aber will ich doch schließlich zu bedenken geben, daß diese verrufenen Heiligenrömischenreichsteutschernationsperioden doch immer noch unendlich wünschenswerther waren als das zierlichste Französisch, das manche Deutsche Staatsmänner an deren Stelle setzten.

Stieler.

Caspar von Stieler, geboren im Jahr 1632 zu Erfurt, führte ein sehr wechselvolles Leben. Erst Mediciner, dann Theolog, dann Offizier, dann Kammersekretär und Hofrath, zog er sich zuletzt ins Privatleben zurück und widmete sich der Schriftstellerei. Die Fruchtbringende Gesellschaft ernannte ihn im Jahr 1668 zu ihrem Mitglied und gab ihm den Namen des Spaten (d. h. des Späten). Im Jahr 1705 wurde er für sich und seine Nachkommen vom Kaiser Joseph in den Adelstand erhoben. Seine letzten Jahre verlebte er wieder zu Erfurt, wo er im Jahr 1707 starb.[1] Stielers Hauptwerk ist sein Teutscher Sprachschatz, den er im Jahr 1691 zu Nürnberg unter dem Namen des Spaten herausgab. Diesem Sprachschatz hat Stieler angefügt eine „Kurze Lehrschrift Von der Hochteutschen Sprachkunst. Brevis grammaticae imperialis linguae Germanicae delineatio." Ich kann mich über dieß Werk um so kürzer fassen, da Stieler in der Hauptsache, wiewohl mit eigenem Urtheil, dem Schottelius folgt. Auch über das Verhältnis der Schriftsprache zu den Mundarten theilt er die Ansicht Schottels. Doch verdient die Art, wie er dieß Verhältnis ausdrückt, der Erwähnung. In der Zuschrift an Churfürst Johann Georg von Sachsen, dem er nebst Herzog Anton Ulrich zu Braunschweig seinen

1) Reichards Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst. S. 299.

Sprachschatz widmet, spricht er von den Chursächsischen Städten, „worinnen die Hochteutsche Sprache glücklich geboren, glücklicher erzogen, und aufs glücklichste ausgezieret und geschmücket worden, auch noch täglich einen erneuerten und mehr lieblichen Glanz empfähet; Ich meine das prächtige Dreßden, das heilige Wittenberg, und das Süßeste aller Städte, Leipzig, welches auch von ihrem Sprachenzucker, dem sonst salzichten Halle solch eine milde Beysteur verehret, daß es sich seiner Lehrlingschaft zuschämen nimmermehr Ursach finden wird." — „Diese treffliche Städte nun sind die Richtschnur der Hochteutschen Sprache, gleichwie Wittenberg insonderheit, vor nunmehr 170 Jahren zu derselben den Grund, durch Verteutschung des großen Gottesbuches, der Bibel, geleget hat."[1] Dagegen in der angehängten Lehrschrift erklärt sich Stieler, mit Anführung Schottels, dahin, daß Hochteutsch keine einzelne Mundart sei, indem alle Mundarten, auch die Meißnische nicht dieß Hochteutsch seien, sondern fehlerhafte Abweichungen davon zeigten.[2] „Dahero wir uns die teutsche Sprache allhier nicht, als eine teutsche Mundart, sondern, als eine durchgehende Reichs Haubtsprache, vorstellen, als wie etwa hiebevor die Griegische Haubtsprache, darunder weder Attisches, noch Dorisches, noch Eolisches, noch Jonisches Mundwesen gemenget, oder die Römische Sprache in der Lateiner Lande geredet und geschrieben worden, oder wie jezo die Französische[3] Hofsprache, la langve de la cour, genant, seyn mögte."

Morhof.

Daniel Georg Morhof, der bekannte Polyhistor, geboren zu Wismar im Jahr 1639, gestorben zu Lübeck 1691, nimmt in der Geschichte des Deutschen Unterrichts eine wichtige Stelle ein. Er hat nämlich zuerst versucht, die Geschichte der Deutschen Poesie zu einer schulmäßigen Disciplin zu machen. Und dieser Versuch war um so wichtiger, weil er ihn verband mit einer Geschichte der neueren Poesie überhaupt. Das Buch, worin Morhof dieß that, führt den Titel: Daniel

1) Bl. 3, 4.

2) S. 1. Die Periode, aus der ich dieß entnehme, ist im Original durch einen Druckfehler unverständlich gemacht. Der Punkt nach „Meißnisch" ist zu tilgen.

3) Vgl. den Artikel „Französisch, und Französisch," im Sprachschatz des Spaten.

Georg Morhofen Unterricht Von Der Teutschen Sprache und Poesie, deren Uhrsprung, Fortgang und Lehrsätzen. Wobey auch von der reimenden Poeterey der Außlaender mit mehren gehandelt wird. Kiel. — 1682.[1]

Mit diesem Buch schloß sich Morhof einerseits an die Epoche machende Schrift des Martin Opitz von der Deutschen Poeterey an, die im Jahr 1624 erschien und von bleibendem Einfluß auf die ganze Folgezeit war. Andrerseits wurde Morhof ein Vorläufer der Bestrebungen, durch welche Gottsched seine Zeitgenossen in Bewegung setzte. Ja so ungeschlacht und seltsam sich Morhofs Urtheile bisweilen ausnehmen, so kann man doch nicht umhin, in seiner Schrift die ersten äußerlichen Anfänge dessen zu sehen, was dann späterhin Herder und seine Nachfolger zu so hoher Vollendung gebracht haben.

Morhofs Buch besteht aus drei Theilen. Der erste Theil beschäftigt sich mit „der Teutschen Sprache," deren Vortrefflichkeit, Alterthum, Ableitung u. s. w. Der zweite Theil handelt „Von der Teutschen Poeterey Uhrsprung und Fortgang." Dieß ist bei weitem der wichtigste Abschnitt des ganzen Werks. Morhof gibt hier zuerst Auskunft von der Poeterey der fremden Völker, von der Poeterey der Franzosen, Italiener, Spanier, Engelländer und Niederländer. Er verehrt und überschätzt die Franzosen. „Wir fangen von den Franzosen an, sagt er,[2] welche Nation an Sinnlichkeit, und neigung zu der Poeterey den andern billig vorzuziehen ist." Dabei aber bewahrt er sich ein selbständiges Urtheil über die Poesie der anderen Völker. Aber selbst abgesehen davon würde schon die bloße Verbreitung so mannigfacher Nachrichten über neuere Europäische Poesie dem Buch des Morhof einen bedeutenden Werth verleihen. Ist doch Morhof, so viel wir wissen, der erste Schriftsteller, der in Deutschland den Namen Shakespeare nennt. Diese erste Erwähnung des größten neueren Dramatikers nimmt sich freilich sonderbar genug aus. „Der John Dryden, sagt Morhof, hat gar woll und gelahrt von der Dramaticâ Poesi geschrieben. Die Engelländer die er hierin anführt sein Shakespeare, Fletcher, Beaumont von welchen ich nichts gesehen habe."[3] Auf die Darstellung der fremden Poesieen läßt Morhof die Geschichte der Deutschen Dichtung von den ersten Anfängen bis auf seine Zeit

1) Ich benutze das Exemplar der K. Bibliothek zu Berlin.
2) S. 154.
3) S. 250.

folgen. Er theilt sie in drei Perioden. Die erste umfaßt die Zeit vor Karl dem Großen; die zweite reicht von Karl dem Großen bis in den Beginn des 17. Jahrhunderts; die dritte endlich beginnt mit Martin Opitz, „da die Teutsche Poeterey gleichsam aus dem Grabe wider erwecket worden, und viel herrlicher als jemahls hervorgekommen, unter des Herrn Opitzen anführung." [1]

Im dritten Haupttheil seines Werkes handelt dann Morhof „Von der Teutschen Poeterey an ihr selbsten," und hier flicht er nun Einiges über die Dinge ein, die in den grammatischen Schriften die Hauptsache bilden, von der Orthographia, von der Etymologia, von der Syntaxi der Teutschen Sprache. Daran aber schließt sich die eigentliche Poetik, von den Reimen, von den Erfindungen, von den Helden-Getichten, von den Oden u. s. w.

Bödiker.

Johann Bödiker, geboren im Jahr 1641, von 1673 bis zu seinem Tod 1695 erst Konrektor, dann Rektor am Cölnischen Gymnasium zu Berlin, gab im Jahr 1690 eine Deutsche Schulgrammatik unter dem Titel heraus: „Grund-Sätze Der Deutschen Sprachen Im Reden und Schreiben." [2] Das Buch fand mit Recht große Anerkennung, besonders auch wegen der historischen Sprachstudien des Verfassers. In vieler Hinsicht schließt er sich an Schottelius an. [3] Aber sein Buch ist ausführlicher als der kleine Auszug des Schottelius und viel handlicher als dessen größeres Werk. Seine Regeln sind meistentheils kurz und praktisch. Die Hochdeutsche Sprache nimmt bei ihm die Stellung über den Mundarten ein, die ihr Schottelius angewiesen. Der Aberglaube wegen der Meißnischen Aussprache muß aber schon sehr fest gesessen haben. Denn S. 211 sagt er: „Nur, daß ihr (der Hochdeutschen Sprache) die Meißner und Ober-Sachsen am nechsten mit reinlicher Aussprache kommen." Aber

1) S. 422.

2) Ich benutze die 3te Ausg. Berlin 1709. 8., von der Reichard a. a. O. S. 288 sagt, daß sie mit Ausnahme von §. 69 unverändert sei.

3) Vgl. z. B. die gleichfliessende und ungleichfliessende Conjugatio S. 95 flgde. Dagegen findet sich bei Bödiker S. 30 die jetzt noch gültige Regel über die großen Anfangsbuchstaben, abweichend von Schottelius Manuductio S. 30. Bödiker nennt den Schottelius als seinen Vorgänger. S. 1.

S. 212: „Ein gebohrner Nieder Sächse, Märcker, Pommer, Westphaler, Braunschweiger, u. s. w. kan die Hochdeutsche Sprache am reinsten aussprechen, besser als die Oberländer." Ein besonderes Gewicht legt Bödiker auf die Syntax. Er sagt von ihr geradezu: „Wort-Fügung ist das Haupt-Stück in der Sprach-Kunst." [1] Von der Deutschen Sprache hat er eine sehr hohe Vorstellung. Er setzt sie über die Griechische und Lateinische,[2] weil sie „natürlicher," [3] „räumiger, mächtiger und reicher" [4] sei. Die anderen Völker Europas haben das unsrem Grammaticus schwerlich aufs Wort geglaubt, wenn er gleich versichert: „Im vorigen Hundert Jahr ist sie (die Deutsche Sprache) recht zu Stande kommen; hergegen in diesem Hundert Jahr (d. i. im 17.) auf den Gipfel der Zierlichkeit ausgeführet." [4] Uebrigens hat Bödiker die größte Hochachtung vor der Sprache Luthers. Er setzt sie über alle anderen. Wo er das Lesen guter Deutscher Bücher empfiehlt, da legt er der Jugend vor Allen Luther ans Herz. Ich will die Hauptstellen aus dem betreffenden Abschnitt hersetzen, weil sie auch noch in anderer Hinsicht wichtig sind.[5] „Zu Erlernung einer guten Deutschen Red- und Schreib-Art muß man gute Deutsche Bücher lesen." So lautet der Paragraph. In der Erläuterung heißt es dann: „Nemlich die gutes, altes, wahrhaftes, kernichtes und kräftiges Deutsch geschrieben haben. Insonderheit kan dazu, wie schon oben gedacht,[6] auch die Deutsche Bibel, nebst andern unzehlichen Nutzen dienen. Dann ferner des Herrn Lutherus Schriften. Die Reichsabschiede, Goldasts, und Londorfs Anmerkungen." [7] Aus der übrigen Erläuterung nur noch das: „Gute Deutsche Poeten werden auch das ihre beytragen. Aber die Jugend soll billig gewarnet seyn vor den Liebes-Grillen; und mag dieselbe als giftige Kräuter übergehen. Insonderheit hüte man sich vor Amadyß, und dergleichen verführische Schriften. Was von Romaynen zu halten, will ich in der Prosodia

1) S. 217. Wortfügung = Syntaxis, wie bei Schottelius, Ausf. Arb. S. 691, 692 flgde.

2) S. 417. — 3) S. 418.

4) S. 415. — 5) S. 411.

6) Nämlich S. 40, wo es von Luthers Bibel heißt: „Es ist aber kein besser Buch, das die Deutschen haben, als die heilige Deutsche Bibel, auß Uebersetzung des seligen Mannes Gottes, Herrn Lutherus. Die ist ein Schatz über alle Schätze, dergleichen wenig Völcker so rein, klar, gewaltig, geistreich, mächtig und beweglich haben."

7) Man beachte auch hier wieder Luther und die Reichsabschiede in erster Linie.

bald anzeigen.[1] Ich würde nicht so oft des Herrn Lutherus Schriften gedencken, wenn ich nicht befunden hätte, daß er besser Deutsch hat, als alle andre: Wie denn auch nebst dem Deutschen eine feine, Christliche, erbauliche Meynung. Die Jugend mercke, was der treffliche Geschichtschreiber Sleidanus in dieser Sache ihm nachrühmet: Germanicam lingvam et exornavit plurimum, et locupletavit, et primam in ea laudem obtinet.

Daß der tüchtige Berliner Rektor nicht bloß Andern das Studium Luthers empfohlen, sondern auch selbst sich an ihm gebildet habe, das wird der Leser schon aus dem „kernichten" Stil der wenigen hier mitgetheilten Proben entnehmen, wenn er sie mit den Stellen aus Schottelius und Stieler vergleicht.

Johann Leonhard Frisch.

An Bödiker schließt sich ein anderer Berliner Rektor an, der ohne Frage zu den bedeutendsten Männern gehört, die ihre Gaben der Erforschung der Deutschen Sprache gewidmet haben. Johann Leonhard Frisch, geboren im Jahr 1666 zu Sulzbach in der Oberpfalz, besuchte die Schule zu Nürnberg, studierte zu Altorf, Jena und Straßburg Theologie, und führte dann ein sehr bewegtes Leben auf Reisen durch Deutschland, Frankreich, Italien, Ungarn, die Türkei und Holland, bis er endlich im Jahr 1698 Subrektor am Berliner Gymnasium zum Grauen Kloster wurde. Im Jahr 1706 wurde er auf den Vorschlag des Leibnitz, den er im Russischen unterrichtete, Mitglied der Königl. Preußischen Societät der Wissenschaften, 1726 Rektor des Berliner Gymnasiums.

1) Ich kann nicht unterlassen, wenigstens den Anfang der Stelle mitzutheilen, auf die sich der Vf. hier bezieht. Ueber das Lesen der Romane findet sich nämlich S. 484 folgender Paragraph: „Romayne geben der Jugend mehr Schaden als Nutzen." Die Erläuterung beginnt dann mit den Worten: „Romayne haben mir nie gefallen. Es ist eine Mißgeburt aus Franckreich, wie der Amadyß aus Spanien. Es ist kein Gedicht; und ist auch keine wahre Historie drinnen. Es werden die Ritter, und auch Weibsbilder in Ritterlicher Rüstung, mit unglaublichen und unmüglichen Thaten beschrieben. Sie müssen alle so fort Liebhaber seyn, und kommen viel Buhler-Tücke mit zu Marckte. Da gehen die Reisen immer so auseinander, als wenns in allen Landen zu aller Zeit Sommer wäre. Die Ritter können in allen Landen, ohne Dolmetscher, mit allen und alle Sprachen reden." u. s. w.

Er starb in hohem Alter im Jahr 1743.[1] Frisch war ein Mann ganz anderen Schlages als die Meisten, mit denen wir bisher zu thun gehabt haben. Seine Deutsche Gelehrsamkeit ist ohne Vergleich gründlicher als die des Schottelius, und was ihn besonders auszeichnet, er hat sich ein langes Leben hindurch mit grammatischen und lexikalischen Studien eifrigst beschäftigt, ohne darüber die geistige Freiheit einzubüßen und sich in Pedanterei zu verlieren. Frischs Hauptwerk ist sein Teutsch-Lateinisches Wörter-Buch, das im Jahr 1741 zu Berlin in zwei Großquartbänden erschien und alle früheren ähnlichen Arbeiten weit hinter sich ließ. Noch näher aber berührt uns hier, was Frisch für die Deutsche Schulgrammatik gethan hat. Nicht als wenn er damit in seiner Zeit einen besonders durchschlagenden Erfolg gehabt hätte, sondern weil es erfreulich ist, den tüchtigsten Sprachkenner seiner Zeit auch über die Schulgrammatik so gesunde, besonnene und doch im besten Sinn des Worts freie Ansichten aussprechen zu hören. Im Jahr 1723 gab nämlich Frisch eine neue Ausgabe der oben besprochenen Grammatik Bödikers heraus. Sie führt den Titel: „Johannis Bödikeri, P. Gymn. Suevo-Colon. Rect. Grund-Sätze der Teutschen Sprache Meistens mit Ganz andern Anmerkungen und einem völligern Register der Wörter, die in der Teutschen Uebersetzung der Bibel einige Erläuterung erfordern Auch zum Anhange mit einem Entwurff und Muster eines Teutschen Haupt-Wörter-Buchs Verbessert und vermehrt von Joh. Leonh. Frisch. Berlin Verlegts Christoph Gottlieb Nicolai MDCCXXIII." Aeußerlich bietet diese neue Ausgabe des Bödiker dem oberflächlichen Blick keinen sehr großen Unterschied. Geht man aber näher auf den Inhalt der alten Paragraphen ein, so findet man häufig ein ganz neues Buch. Frisch kann deshalb in der Vorrede mit Recht von seiner Arbeit sagen, „daß man dadurch des seel. Herrn Auctoris Angedenken in der Mark im Flor erhalten wollen, da man sonst wohl im Stand gewesen wäre, unter andern Titel dergleichen Sachen vorzutragen."[2] Das, womit es nun Frisch, wie alle seine Vorgänger hauptsächlich zu thun hat, ist die Deutsche Orthographie.

1) Ich entnehme diese Notizen Frischs Leben von J. J. Wippel, Berlin 1744. 4., und bedaure nur, daß ich nicht etwas näher auf das Leben des merkwürdigen, trefflichen Mannes eingehen kann, der sich mit gleicher Liebe der Erforschung der Natur und der Sprachen zuwandte.

2) Vorbericht Bl. 3.

Sie greift, im weiteren Sinn gefaßt, in alle anderen Gebiete hinüber, und namentlich zwingt sie häufig zur Entscheidung der Frage, was man unter Hochdeutscher Schriftsprache verstehn will. In letzterer Beziehung kürzt Frisch die Erläuterung, die Bödiker darüber gibt, sehr ab. Was ich oben über die Aussprache der Meißner und Niederdeutschen aus Bödiker mitgetheilt habe, läßt Frisch aus, und seine Definition des Hochdeutschen lautet: „Die Hoch-Teutsche Sprache ist keine Mund-Art eines einigen Volks oder Nation der Teutschen, sondern aus allen durch Fleiß der Gelehrten zu solcher Zierde erwachsen, und in ganz Teutschland im Schreiben der Gelehrten, wie auch im Reden vieler vornehmer Leute üblich.“ [1]

In der Orthographie nimmt Frisch seine Stellung ebensosehr gegen die kenntnislosen und unberufenen Neuerer wie gegen die pedantischen Verfechter des Schlendrians. Ueberall dringt er darauf, daß zum Mitsprechen in diesen Dingen gründliche historische Sprachkenntnisse erforderlich seien. „Wer solche Stücke [2] — nicht wohl beisammen besitzet, der lasse die Hände davon. Er wird sonst unter die unglücklichen Sprachkünstler gezehlet werden, davon wir einen grossen Catalogum anhängen könnten. Da ein jeder kahler Schreibmeister, der kaum die Calligraphie gehabt, auch von der Orthographie Regeln geben wollen. Anderer interessirten Etymologisten und eigensinniger Sprachmeister-Päbste zu geschweigen.“ [3] Langsam und mit besonnener Einsicht müsse man bessern. „Wer stürmen will, als ein einzler Mann, heißt es an einer andern Stelle, [4] wird von so vielen, die den Schlendrian nicht lassen können oder wollen, schimpflich abgetrieben. Sonderlich wann solche Leute stürmen wollen, die etwa einen Fehler im Schreiben erkannt, aber aus Untüchtigkeit zehen andere dagegen einführen wollen. Hier muß miniert werden, wozu in den grossen Schulen die beste Gelegenheit ist; daraus man hernach in alle Stände Leute bekommt, die lieber einen vernünftigen Gebrauch mit einführen, als den blinden Mißbrauch hierinnen stützen helfen. Man erlangt anfänglich genug, wenn man eine Gleichgültigkeit bei einigen

1) S. 275. Die letzten Worte gehören Frisch, die ersten Bödiker S. 211.

2) nämlich eine „gründliche Etymologie, Analogie, und andere Philologische Beweise, wodurch eine Sprach regelmäßig und erleichtert werden kan.“

3) S. 40.

4) Vorbericht Bl. 4.

pedantischen Schreiber-Regeln einführen, und die Last verringern kan, welche durch dieselben der Jugend und anderen Ungelehrten aufgeleget worden." Wollte man aber dieß so verstehen, als habe Frisch der Willkür das Wort geredet, so würde man sich sehr täuschen. „Die Rechtschreibung (Orthographia) ist die vornehmste Säule einer Sprach, und also auch der Teutschen." So lautet einer seiner Paragraphen¹, und in der sehr durchdachten Erläuterung dazu heißt es unter Anderem: „Der Grund dieser Säule wird insgemein auf diese Weise gelegt, daß man sagt: „Die Aussprach und der Laut sey der Grund. Man soll schreiben, wie man redet. Weil aber die Aussprach der Teutschen so mancherlei ist, so verfallen viel solcher Grundleger dabei in den Fehler, daß sie meinen, die Aussprach, welche sie von Mutterleib an gehöret, sey allein die rechte. Wann ein jeder, diesem Satz zu folgen, so schreiben wolte, wie er redet, so würden so viel Sprach-Töchter, auch im Schreiben der Sprach werden, als Länder und Städte in Teutschland sind. Man hat daher im Schreiben eine allgemeine Art gesucht, und bisher getrieben, welche man das Hoch-Teutsche heisset. Ueber dessen Richtigkeit alle verständige Leute billig eifferig halten, und alles Einschleichen der besondern so genannten Mundarten oder Dialecten verhindern, und selbst vermeiden."

Ueberblick über die Entwicklung des Deutschen Unterrichts im siebzehnten und in der ersten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts.

Die Schilderung der Deutschen Grammatiken des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts, die ich bisher gegeben habe, ist so eingerichtet, daß der Leser sich selbst ein Bild von der Behandlung des Deutschen auf den Schulen dieses Zeitraums machen kann. Aber wie ich das vorliegende Kapitel mit einem zusammenfassenden Rückblick auf das sechzehnte Jahrhundert begonnen habe, so will ich es mit einer Uebersicht der Bestrebungen der folgenden anderthalb Jahrhunderte schließen. Gleich der Beginn des siebzehnten Jahrhunderts bezeichnet in Ratichius und seinen Nachfolgern die Aufgabe des kommenden Zeitraums. Die Deutsche Sprache soll ihre bestimmte und bedeutende Stelle auch auf der gelehrten Schule erhalten, und namentlich soll sie als Organ der Mittheilung wenigstens theilweise an die Stelle der Lateinischen Sprache treten.

1) S. 38.

Dahin sehen wir nun während des siebzehnten Jahrhunderts die verschiedensten Bestrebungen gerichtet. Helvicus beginnt damit, die Allgemeine, die Lateinische und die Hebräische Grammatik in Deutscher Sprache zu behandeln. Harsdörffer, Schottelius und wie viele Andere dringen auf die Wichtigkeit des Deutschen Unterrichts und verkünden eine Zeit voraus, in der die Wissenschaften ein Deutsches Gewand erhalten werden. Ihre Arbeiten über Deutsche Grammatik und insbesondere über Deutsche Orthographie sind zum Theil ungeschickt und pedantisch. Aber dennoch erfüllen sie auch damit den Beruf der Zeit, die Hochdeutsche Sprache, die ihnen das sechzehnte Jahrhundert in der Hauptsache vollendet überliefert, bis ins Einzelnste hinein als Schriftsprache festzusetzen. Nicht geniale Schöpferkraft wie in Luther und wie dann zwei bis drei Jahrhunderte später in Lessing, Göthe und ihren Genossen, sondern mühsames, langwieriges, oft verfehltes, im Ganzen aber dennoch durchdringendes Arbeiten und Einschulen war die Aufgabe des siebzehnten Jahrhunderts auf unsrem Gebiet.[1] Die einzelnen Vertreter dieser Bestrebungen machen deshalb öfters einen peinlichen, ja bisweilen sogar lächerlichen Eindruck in ihrer pedantischen und geschmacklosen Breite. Ihre Schriften lesen sich häufig um so unangenehmer, weil sie nicht nur selbst noch zur Hälfte in der Lateinischen Zwangsjacke stecken, die sie abzuwerfen streben, sondern auch nicht selten von der neu einreißenden Französischen Ausländerei angesteckt werden, die sie ihrer Absicht nach so mannhaft bekämpfen.

Auch hier wieder treffen wir nämlich auf die merkwürdige Erscheinung, daß der Deutsche, um einen älteren überlebten Zustand zu beseitigen, sich zunächst an fremde, Romanische Völker anlehnt, die den Schritt schon seit längerer Zeit gethan haben, den er selbst zu thun im Begriff ist.[2] Einer von den Männern, die im siebzehnten Jahrhundert für die Erhebung der Deutschen Sprache zur Sprache der Schule und der Wissenschaft gekämpft haben, Johann Balthasar Schuppius († 1661) bezeugt dieß auf schlagende Weise. „Es ist die Weißheit an keine Sprach gebunden, sagt er, warumb solte ich nicht in Teutscher Sprache eben so wol lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren solle, als

1) Man vergleiche damit auf dem Gebiet der Deutschen Poesie die Stellung des Opitz.

2) Vgl. o. S. 142, über Aventinus, besonders aber was weiter unten über Gottsched gesagt werden wird.

in Lateinischer? Warumb solte ich nicht eben so wol in Teutscher Sprache lernen können, wie ich einem Krancken helffen könne, auff Teutsch, als auff Griechisch oder Arabisch? Die Frantzosen und Italianer lehren und lernen alle Facultäten und freye Künste in ihrer Mutter-Sprache. Es ist mancher Cardinal, mancher grosser Prälat in Italien, welcher nicht Latein reden kan." [1] Der biedere Schuppius hat übrigens in seinem gesunden Deutschen Wesen wohl nicht viel von den Franzosen angenommen. Aber seine angeführten Worte bilden die Erklärung zu manchen Erscheinungen, die auf den ersten Blick in sich widersprechend aussehen. Es war freilich zunächst der Glanz des Französischen Hofes und die Politik Ludwigs des Vierzehnten, die den Deutschen Adel zu jener heillosen Hingabe an das Französische verleiteten: Aber es war zugleich der angeführte Umstand, daß die Franzosen schon vor uns ihre Muttersprache in ihre Rechte eingesetzt hatten, der den größten Deutschen Philosophen des 17ten und den größten Deutschen Fürsten des 18ten Jahrhunderts zum Gebrauch der Französischen Sprache verführt hat. Obwohl **Leibnitz** seine philosophischen Hauptwerke Französisch schrieb, hat doch gerade er den Bestrebungen für die Deutsche Sprache, die sein Jahrhundert bezeichnen, den treffendsten Ausdruck gegeben. Ich müßte seine „Unvorgreiffliche Gedancken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der Teutschen Sprache" ganz abschreiben, wollte ich das Gesagte vollständig belegen. Als **Christian Thomasius** im Jahr 1687 die erste Deutsche Universitätsvorlesung zu Leipzig ankündigte, that er dieß durch einen gedruckten „Discours, welcher Gestalt man denen Franzosen im gemeinen Leben und Wandel nachahmen soll", den er als Programm an das schwarze Brett anheftete. Man wird nach dem bisher Gesagten weder den Inhalt dieses Programms bei solcher Gelegenheit auffallend finden, noch wird man überhaupt den Schritt des Thomasius, so wichtig er war, für einen vereinzelten kühnen Wurf ansehen. Er vollendet nur, was der Anfang des Jahrhunderts begonnen und woran seitdem Hunderte von Gelehrten gearbeitet hatten: Die Einführung der Deutschen Sprache in den Gebrauch des höheren Unterrichts.

Gegen das Ende des 17ten und in der ersten Hälfte des 18ten Jahrhunderts vermehren sich nun in allen Theilen Deutschlands die

1) Der Teutsche Lehrmeister, in Lehrreiche Schrifften von Joh. Balth. Schuppen, Franckfurt a. M. 1684. S. 900.

Stimmen für Deutsche Schulsprache und Deutschen Unterricht in solchem Maaß, daß man jetzt als herrschende Ueberzeugung bezeichnen kann, was hundert Jahr früher kühne Neuerung gewesen war. Schulmänner aus allen Deutschen Landen vereinigen hiefür ihre Stimmen, die Zahl der Deutschen Schulgrammatiken wird so ansehnlich, daß wir nur die bedeutendsten aus der Masse hervorheben konnten, und die Nachrichten über den Schulplan so mancher gelehrten Schule zeugen von dem durchgreifenden Einfluß dieser Bestrebungen. Während man früherhin auch die Deutsche Grammatik in Lateinischer Sprache behandelte, erscheinen jetzt auch die Lateinischen Schulgrammatiken immer häufiger in Deutscher Sprache.[1] Deutsche Schulkomödien verdrängen die früheren Aufführungen Lateinischer Stücke.[2] Man bedarf der häufigen Uebungen des Lateinsprechens nicht mehr, weil das Latein als Schulsprache durch das Deutsche verdrängt wird. Denn auch auf den Universitäten greift die Neuerung des Thomasius rasch um sich. Schon vor der Mitte des 18ten Jahrhunderts erklärt der gelehrte Johann Matthias Gesner: Gerade die Kenner des Lateins hätten sich zum Theil für das Deutschlehren ausgesprochen, damit die Lateinische Sprache nicht ganz verdorben würde, während Halbbarbaren das Latein verfochten hätten. „Die Deutsche Sprache, sagt er, machte schnelle Fortschritte und in Kurzem herrschte sie vor. Gegenwärtig (um 1742) vermögen selbst königliche Befehle nichts mehr gegen die Gewohnheit in Deutscher Sprache zu lehren.“[3]

Ich glaube in dem Bisherigen das Eindringen des Deutschen in die Schulen des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts zur Genüge dargethan zu haben. Es kann nun natürlich nicht meine Absicht sein, für jede der vielen Gelehrtenschulen im Einzelnen nachzuweisen, inwiefern sie von der Deutschen Sprache Kenntnis genommen hat. Aber um auch von der Ausbreitung solcher Bestrebungen einen annähernden Begriff zu geben, stelle ich zum Schluß dieses Kapitels einige Nachrichten darüber zusammen. In Halle war es besonders der für die Erziehung aller Stände unermüdlich thätige August Hermann Francke, der sich auch des

1) Päd. II. 102 flgde. Ich darf hier das, was dort schon besprochen ist, nicht ausführlich wiederholen.

2) Päd. II. 104.

3) Päd. II. 107.

Deutschen annahm. Er fand die Studiosen der Theologie ganz unglaublich unwissend in der Deutschen Orthographie. „Dieser defectus, sagt er, pflegt insgemein auf Schulen daher zu kommen, weil nur die lateinische Uebersetzung der exercitiorum corrigiret wird; das Teutsche aber nicht; daher lernt man keine Orthographie.“ [1] Auf Franckes Veranlassung schrieb der Inspektor des Hallischen Pädagogiums Hieronymus Freyer eine viel gebrauchte „Anweisung zur Teutschen Orthographie, Halle 1722.“ [2] In Braunschweig, in dessen Lande schon Schottelius und Schrader [3] das Deutsche auf Schulen gefördert hatten, setzte der verdiente Rektor der Katharinenschule, Johann Andreas Fabricius [4] diese Bemühungen fort. In der berühmten Schulpforte bei Naumburg machte der Collega Salomon Hentschel über das fehlerhafte Deutsch der Schüler ähnliche Erfahrungen wie Francke in Halle. Er bemühte sich, diesem Uebelstande abzuhelfen, und daraus erwuchsen seine „Grundregeln der Hoch-Deutschen Sprache, Naumburg 1729.“ Für Berlin haben wir die beiden bedeutendsten Deutschen Grammatiker aus dem Ende des 17ten und dem Anfang des 18ten Jahrhunderts, die dortigen Rektoren Bödiker und Frisch kennen lernen. [5] Für Hamburg können wir den Collega an der Johannisschule Hermann Wahn anführen, der 1720 eine Teutsche Orthographia und später eine ganze Deutsche Grammatica herausgab. [6] In Obersachsen war schon seit lange ein Hauptsitz Deutsch-sprachlicher Bestrebungen. Ich erinnere nur an Wittenberg im 16., Weimar im 17., Leipzig im 18. Jahrhundert, so wie an alles das, was über Meißen, Dresden, Leipzig angeführt worden ist. Hier will ich in besonderer Beziehung auf die Schule den deutschlateinischen und lateinischdeutschen Donat erwähnen, den Joh. Gottlieb Vorsatz, Pastor zu Zeitz, „zur Er-

1) S. die ganze Stelle Päd. II. 149 und vgl. damit, was 1676 Schrader an Schottelius schreibt, oben, S. 184.

2) Vgl. die Vorrede des Buchs Bl. 2, 3.

3) Oben, S. 184.

4) Vgl. u. A. Amarantes, Hirten- und Blumen-Orden S. 827—835. Und über ihn wie über die anderen hier Erwähnten C. E. Reichards Historie der deutschen Sprachkunst. Hamburg 1747.

5) Oben, S 189—194.

6) Was Päd. II. 102 aus der Hamburger Schulordnung von 1732 angeführt wird, spricht, wenn man es mit Sturm und Trotzendorf vergleicht, mehr für das Ueberhandnehmen des Deutschen als dagegen.

reichung des ersten Grads beyder Sprachen" herausgab.[1] Wie sehr auch auf der Schule zu Nürnberg das Deutsche um sich griff, sehen wir aus den Berichten des Rektors Feuerlein vom Jahr 1699.[2] Im äußersten Westen Deutschlands wirkte der Rektor des Gymnasiums zu Trarbach an der Mosel, Johann Jacob Schatz als Schulmann und Schriftsteller für die Verbesserung des Deutschen Unterrichts auf Gymnasien.[3] Aber nicht weniger regte sich der Eifer für den Deutschen Unterricht im Deutschen Südosten. Zu der Masse der Deutschen Grammatiken und Orthographien, die damals erschienen, stellt auch Oesterreich sein Contingent. Unter den dortigen Erzeugnissen führe ich zum Schluß noch an: Die kayserliche Deutsche Grammatik von Johann Balthasar von Antesperg. Wien 1747.

Drittes Kapitel.

Gottsched und Adelung.

Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts nimmt die Masse der Deutschen Grammatiken, der Anweisungen zur Deutschen Rechtschreibung, zum Deutschen Stil u. s. w. in einer Weise überhand, die manchem erfreulich, manchem vielleicht auch erschreckend scheinen wird. Die gute Seite daran ist die wachsende Theilnahme an Deutscher Sprache und Deutscher Literatur; die widerwärtige, daß nun noch mehr als früherhin so viele Unberufene in diesem Fach ihr Glück versuchen. Wollte ich die Zeit von 1750 bis 1850 in derselben Weise behandeln wie die früheren Perioden, so würde schon die bloße Aufzählung der Büchertitel mehr Raum erfordern als ich für diesen ganzen Abschnitt in Anspruch nehmen kann. Dabei wird auch der größte Verehrer der neusten Zeit nicht läugnen, daß der innere Werth dieser Büchermassen dem größeren Theile nach nur sehr gering ist. Guter Wille muß nur allzuhäufig die mangelnde Kraft ersetzen. Wer

1) Hildburghausen und Meiningen 1745. 8.

2) Päd. II. 101; 108.

3) Er gab heraus: Gründliche und leichte Methode Wie man sowohl in öffentlichen Schulen als auch durch Privat-Information denen Kindern die Kunst verständlich zu lesen und deutlich zu schreiben in kurzer Zeit und mit leichter Mühe beybringen möge, u. s. w. Büdingen 1725. 8.

sich zu einer umfassenden Beurtheilung dieser mannigfachen Sprachlehren, Stilistiken u. s. f. entschließen kann, wird sich deshalb sehr oft in dem Falle finden, entweder wirklich wohlgemeinten, aber kenntnislosen Eifer durch ein strenges Urtheil zu verletzen, oder durch schwächliches Loben seine Leser irre zu führen. Dazu kommt, daß die Männer, die hier zu nennen wären, soweit sie es irgend verdienen, der Gegenwart ohnehin noch bekannt, ihre Schriften allgemein zugänglich sind. Ich habe es deshalb vorgezogen, dem Leser die Richtpunkte der Beurtheilung in den allgemeinen Abschnitten des zweiten Buches zu geben, hier aber nur durch die berühmtesten Namen der vergangenen Periode, nämlich durch Gottsched und Adelung, auf die großartige Umgestaltung dieses ganzen Gebiets durch die Gebrüder Grimm hinüberzuleiten.[1]

Es lag in der Natur der Sache, daß seit dem neuen Aufschwung, den die Deutsche Literatur um die Mitte des 18ten Jahrhunderts nahm, auch der Betrieb des Deutschen auf Schulen von dieser großartigen Er-

1) Büchertitel gibt auch für die Zeit von 1750—1836 in Menge Hoffmanns deutsche Philologie. Breslau 1836. Vgl. auch die Fortsetzung von Reichards öfter erwähntem Buch in Rüdigers Neuestem Zuwachs der deutschen, fremden und allgemeinen Sprachkunde, Stück 4, Leipzig 1785. Uebrigens bin ich weit entfernt, das Bessere in den Leistungen der letztverflossenen Jahrzehnte zu verkennen. Beckers Verdienste werden neben seinen Verirrungen weiter unten noch berührt werden. Mit ihm ist Herling zu nennen, dessen Grundregeln des deutschen Stils, Frankfurt a. M. 1823, den Arbeiten Beckers noch vorausgiengen und im Jahre 1832 als zweiter Theil der Syntax der Dentschen Sprache in dritter sehr vermehrter Ausgabe erschienen. Unter denen, welche Grimms Forschungen auch für die Neuhochdeutsche Schulgrammatik fruchtbar zu machen suchten, hebe ich hervor K. A. Hahn (Neuhochdeutsche Grammatik, Frankf. a. M. 1848), K. A. J. Hoffmanu (Neuhochdeutsche Schulgrammatik, 2. Aufl., Clausthal 1853; Neuhochdeutsche Elementargrammatik, 4. Aufl., Clausthal 1856), Friedrich Koch (Deutsche Grammatik, 2. Aufl. Jena 1854), F. Bauer (Grundzüge der Neuhochdeutschen Grammatik, 3. Aufl., Nördlingen 1853, Kehreins und Vernalekens Schriften). Vor die Grimmsche Nengründung der geschichtlichen Grammatik sowohl als vor die Beckersche Reform fallen die bekannten grammatischen Schriften von J. Ch. A. Heyse. Sie haben aber unter der Hand seines Sohnes K. Heyse eine bedeutende Fortbildung erfahren. Seinen eignen Weg gieng der verdiente M. W. Götzinger in seinen mannigfaltigen Leistungen für den Deutschen Unterricht; und neben ihm mag schließlich noch die kleine Deutsche Sprachlehre von Otto Schulz, 6. Aufl., Berlin 1854 eine Erwähnung finden. Ich nenne hier nur Einzelne als Vertreter der verschiedenen Richtungen. Nach den Aufgaben, die man dem Deutschen Unterricht stellt, wird sich der Werth der vorhandenen Leistungen bestimmen. Ich verweise in dieser Beziehung auf unser zweites Buch. So viel aber auch noch zu thun übrig ist, so soll doch den tüchtigeren unter unseren Schulgrammatiken ihr Verdienst nicht abgesprocheu werden.

scheinung ergriffen wurde. Ich meine hier nicht den Antheil, den einige große Schriftsteller beiläufig an den früheren Lieblingsbeschäftigungen Deutscher Schulmänner, namentlich an der Regelung der Orthographie nahmen. Was Klopstock im Sinn der Neuerung, Hamann mit humoristischer Typik gegen die orthographischen Neuerungen schrieben, war auf dem Gebiet der Deutschen Grammatik ohne tiefer greifenden Einfluß. Sondern was ich meine, ist die umgestaltende Wirkung, die unsre wieder erwachte Literatur auf die ganze Behandlung des Deutschen in der mittleren und höheren Schule übte. Kenntnis der Literatur, Geschmack, schriftstellerisch guter Stil spielen von jetzt an eine wesentliche Rolle auf Schulen. Wir nehmen diese veränderte Richtung schon an dem Aufkommen und Ueberhandnehmen der Sammlungen aus Deutschen Dichtern und Prosaikern wahr, wie sie für ein gebildetes Publikum überhaupt, insbesondere aber für die Schulen veranstaltet wurden. Auch hier liefert zwar die erste Hälfte des 18ten Jahrhunderts einige Vorläufer. Aber welch ein Abstand, wenn man jene Anfänge mit dem vergleicht, was seitdem auf diesem Gebiete geschehen ist.

Vor Allem aber bezeugen die Schulordnungen der verschiedenen Deutschen Staaten seit der zweiten Hälfte des 18ten Jahrhunderts den wachsenden Werth, den man auf das Deutsche legt.

Gottsched.

Je mehr wir in den Zusammenhang der Zeiten eindringen, um so weniger wollen uns die Abschnitte und Ueberschriften genügen, durch die wir den fortfließenden Strom in Stücke zerschneiden. Dennoch aber ist es nicht bloß das Bedürfnis heutiger Leser, das ein solches Hervorheben fester Anhaltspunkte verlangt, sondern es liegen auch in der Sache selbst bestimmte Fingerzeige auf das überwiegende Hervortreten gewisser Richtungen, mögen diese auch meistentheils in einzelnen Spuren schon vor der neuen Epoche vorhanden gewesen sein. Diese Betrachtungen drängen sich uns besonders dann auf, wenn wir genöthigt sind, einen Mann von sehr mittelmäßigen und nichts weniger als genialen, bahnbrechenden Gaben an die Spitze einer neuen Periode zu stellen. Hier ist es nicht die geistige Schöpferkraft, die aus ihrer Tiefe neue, bewegende Gedanken hervorbringt, sondern es ist nur die Geschicklichkeit, auf das, was ohne-

hin in der Zeit liegt, einzugehen und es für seine Zwecke auszubeuten. So erklärt sich die Stellung, die Gottsched in der Geschichte der Deutschen Literatur einnimmt. Auch seine Bedeutung als Deutscher Grammatiker liegt nicht in großen, an sich werthvollen Leistungen, sondern sie schließt sich aufs Engste seinen übrigen literarischen Bestrebungen an. Ebendeswegen haben wir hier auch keine Veranlassung, uns mit dem Inhalt seiner grammatischen Arbeiten ausführlicher zu befassen; um so wichtiger aber ist gerade für unseren Zweck die Stellung, welche Gottscheds Grammatik zu seinen übrigen Schriften einnimmt. Denn hierin liegt hauptsächlich das, was sie von den Früheren unterscheidet. Ohne uns deshalb auf ungehörige Weise in die Deutsche Literaturgeschichte zu verirren, müssen wir doch gerade diesen Punkt mit einigen Worten berühren.

Johann Christoph Gottsched, geboren im Jahr 1700 zu Juditenkirch in Ostpreußen, 1730 Professor in Leipzig, gestorben ebenda im Jahr 1766, hat auf dem Höhepunkt seines Ruhmes einen Namen besessen, dessen Glanz nur von den allerersten Geistern unsres Volkes übertroffen wird.[1] Dünkt uns dieß jetzt, beim Anblick seiner Schriften, unbegreiflich, so ist vielleicht gerade der besondere Gegenstand, mit dem wir es hier zu thun haben, am meisten geeignet, uns auf den richtigen Weg zur Erklärung dieser Erscheinung zu leiten. Wir haben im zweiten Kapitel dieses Buches gesehen, wie das Jahrhundert, das Gottsched vorausgieng, sein Bemühen vorzugsweise auf die schulmäßige Bearbeitung der Deutschen Sprache richtete und wie der Strom solcher Bestrebungen gerade in den Jahren breiter und breiter wurde, in denen Gottsched auftrat. Um dieselbe Zeit regte sich nun auch das Gefühl, daß die Deutsche Literatur, wenn sie in die höheren Kreise Zutritt finden wollte, ihr Gewand mehr dem in diesen Kreisen herrschenden Geschmack anpassen müsse als es die meisten Deutschen Schriftsteller des verflossenen Jahrhunderts gethan hatten. Der herrschende Geschmack aber war kein anderer als der Französische des 17ten und beginnenden 18ten Jahrhunderts. Wem es nun gelang, sich dieser beiden Richtungen zu bemächtigen, dessen Ruhm mußte sich durch die Schulen, die ohnehin auf das Deutsche erpicht waren, und durch die „Gebildeten", die jetzt Französischen

1) Vgl. das Buch von Danzel: Gottsched und seine Zeit. Leipzig 1848. Zusammenstellungen daraus über Gottscheds Ruhm in seiner freilich kurzen Glanzperiode s. in den Münchner Gel. Anz. 1848. Nr. 211.

Geschmack in Deutschen Schriften fanden, mit reißender Schnelligkeit ausbreiten. Und doch wird man zugestehn, daß weder zu dem Einen, noch zu dem Andern ein besonders hohes Maaß von Gaben erforderlich war. Was dazu gehörte, war nur, daß man wie Gottsched mit der festen Zuversicht des Gelingens Hand ans Werk legte, mit rastloser Thätigkeit und einem nicht zu verkennenden, wirklich löblichen Eifer sein Ziel verfolgte und die gewonnenen Vortheile durch Zeitschriften, Sprachgesellschaften, vornehme Protektionen und andere Mittel zu immer neuen Siegen gehörig ausbeutete.

Im Zusammenhang dieser mannigfachen Thätigkeit gewinnen nun auch Gottscheds Grammatiken die rechte Bedeutung. Im Jahr 1748 erschien nämlich zu Leipzig: Grundlegung einer Deutschen Sprachkunst, Nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset von Johann Christoph Gottscheden. Und dieß Buch erlebte gleich im darauffolgenden Jahr die zweite, im Jahr 1776 die sechste Auflage. Später, im Jahr 1753 gab dann Gottsched zum Gebrauch der Jugend noch einen besonderen kürzeren Auszug seines Buches heraus. Sehen wir zuvörderst ganz ab von den diktatorischen Ansprüchen, mit denen Gottsched immer mehr hervortrat, so werden wir gerade an seiner Grammatik so manches zu loben haben. Er macht sich bekannt mit den älteren Quellen unsrer Sprache,[1] er nimmt anerkennende Rücksicht auf seine Vorgänger,[2] er spricht verständiger über die beschränkte Aufgabe des Grammatikers als so mancher von Gottsched erwarten wird.[3] In der Behandlung der eigentlichen Grammatik selbst hat er nicht viel Neues. Sehr charakteristisch ist es, daß er die starken Verba, die Schottelius ungleichfließende oder Anomala nannte, jetzt vollends zu „unrichtigen Zeitwörtern" herabsetzt. Doch macht er dieß Vergehen dadurch einigermaßen wieder gut, daß er selbst sagt: „Hieraus erhellet nun, daß ungeachtet aller scheinbaren Unrichtigkeit dieser Abwandelung, dennoch eine gewisse Ordnung darinnen statt hat, die sich nach Regeln richtet."[4] In Bezug auf den Begriff der Hochdeutschen Schriftsprache geht Gottsched

1) Vgl. z. B. S. 9, S. 19, S. 565 flgde. Ich citiere nach der 4ten Ausg. Leipzig 1757. Jedoch den Titel (s. o. und S. 204) natürlich nach der ersten von 1748.

2) Vorrede Bl. 5.

3) S. 6, S. 10.

4) S. 331.

von den besten seiner Vorgänger wesentlich ab, und das ist eine der Hauptklippen, an der mit seiner poetischen auch seine grammatische Diktatur scheitern mußte. Er kann zwar dem klaren Augenschein gegenüber nicht läugnen, daß „der Pöbel“ auch in den Sächsischen Städten nicht gerade die richtigste Aussprache hat,[1] aber darauf besteht er mit der vollkommensten Siegesgewißheit, daß Meißen und seine Nachbarschaft die beste hochdeutsche Mundart haben,[2] daß wir „in Deutschland ohne Zweifel der chursächsischen Residenzstadt Dresden, zumal des Hofes angenehme Mundart, mit den Sprachregeln und kritischen Beobachtungen verbinden müssen, die seit vielen Jahren in Leipzig gemachet, und im Schreiben eingeführet worden.“[3] Daß Gottsched seine eigene Zeit über alle früheren setzt, hat er mit den Meisten gemein. „Die Regierung zweener allerdurchlauchtigster Auguste in Sachsen,[4] sagt er, verdienet billig das goldne Alter unsrer Sprache genennet zu werden.“[5] Gottscheds Unglück war nur, daß er seine selbstgefälligen Aeußerungen eben an der Pforte eines neuen Zeitalters that, das sie bald zu Spott und Schanden machte.

Aber das Alles würde Gottsched von seinen Vorgängern nicht in solchem Maaß unterscheiden, um das Ansehen, das er sich erwarb, zu erklären. Das Wesentliche ist mehr die Art, wie Gottsched auch seine Grammatik in Zusammenhang mit der Literatur setzt. Gleich auf dem Titel der Deutschen Sprachkunst heißt es: „Nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset.“ Man bemerke wohl! Nicht des 16., 17. und 18. Jahrhunderts, sondern des 17. und 18. So bricht mit Gottsched die lange Reihe der Grammatiker ab, die wir Mann für Mann auf Luther fußen sahen, und an die Stelle, die bei den Früheren Luther einnimmt, tritt nun Opitz. Die alte Rauhigkeit unserer Schriftsteller vor Opitzen, meint Gottsched, klinge zwar etwas nachdrücklicher; „aber an Lieblichkeit und Wohlklange muß sie der heutigen Schreibart ein vieles nachgeben.“[6] „Die Menge guter

1) S. 3, S. 404.
2) S. 67, S. 69.
3) S. 403.
4) Also 1694 bis um die Mitte des 18ten Jahrhunderts! denn um diese Zeit schrieb Gottsched die obigen Worte.
5) S. 19.
6) S. 18.

Schriften, die unser Vaterland seit Opitzen hervorgebracht, und womit sonderlich dieses XVIII. Jahrhundert fast alle Künste und Wissenschaften bereichert hat, giebt unsern Zeiten ein unstreitiges Vorrecht, die Art ihrer Wortfügung der altfränkischen vorzuziehen."[1] Auf der Bahn des Opitz und an der Hand der Franzosen wollte Gottsched den Deutschen Geschmack und die Deutsche Literatur umgestalten. Das Unternehmen mußte in der Hauptsache scheitern an dem Widerstand der großen Deutschen Geister, von deren Nahen Gottsched keine Ahnung hatte. Aber wie es in der Literatur nicht spurlos vorüberging, so hat diese Verbindung von Grammatik und Literatur einen ganz besonderen Einfluß auf die höheren Schulen geäußert. Es galt nun nicht mehr bloß, orthographisch richtig zu schreiben und seine Deutsche Muttersprache für den Gebrauch des praktischen Lebens zu handhaben, sondern man hatte sein besonderes Absehen auf den Geschmack, auf literarische Kritik und häufig wohl auch geradezu auf die eigene schriftstellerische Produktion in Prosa oder in Versen.[2]

Adelung.

Der Erbe von Gottscheds Ruhm auf dem Gebiet der Deutschen Grammatik war Johann Christoph Adelung. Geboren im Jahr 1734 zu Spantekow bei Anklam in Pommern, machte er seine Studien zu Halle, wurde 1759 Professor am Gymnasium zu Erfurt, privatisierte seit 1763 zu Leipzig, bis er im Jahr 1787 Oberbibliothekar in Dresden

1) S. 401. Vgl. auch S. 575. Daß Gottsched dann auch einmal wieder Luthers lobend gedenlt, thut natürlich dem Obigen keinen Eintrag. Ueber den nahen Bezug Gottscheds auf Opitz vgl. die treffenden Bemerkungen von Gervinus, Geschichte der deutschen Dichtung III. (1838), S 199. IV. (1840), S. 50.

2) In neuerer Zeit hat der leider zu früh verstorbene Danzel Gottscheds wirklich bleibende Bedeutung hervorzuheben gesucht Aber so viel Schätzbares sein Buch enthält, so wird man sich doch vor seinen Uebertreibungen zu hüten haben. Vgl. Münchner Gel. Anz. 1848 Nr. 210, 211. Ich glaube, mich für meine Aufgabe durch die einleitenden Worte dieses Abschnitts gegen einen ähnlichen Vorwurf gedeckt zu haben. Daß Gottsched auch in dieser Hinsicht Vorgänger hatte, versteht sich von selbst. Schon in den Sprachgesellschaften des 17ten Jahrh. verbanden sich Grammatik und literarische Produktion. Ja wir lönnten noch weiter zurückgehen und im 16ten Jahrh. bei Oelinger und Clajus das Absehen auf den schriftstellerischen Gebrauch nachweisen. Daß das Alles sich aber von der Art literarischer Kritil, wie sie Gottsched von Horaz und den Franzosen gelernt hatte, sehr wesentlich unterscheidet, bedarf hier keines näheren Erweises. Den Uebergaug zu Gottsched bilden Morhof, Bödiker und Aehnliche.

wurde. Er starb im Jahr 1806.[1] Ein langes Leben hat Adelung mit eisernem Fleiß der Aufgabe gewidmet, die Deutsche Sprache grammatisch und lexikalisch zu bearbeiten. Ein vollständiges Verzeichnis seiner hierher gehörigen Schriften würde mehrere Seiten füllen. Ich hebe daraus nur die bedeutendsten hervor: Das grammatisch-kritische Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart, das 1774—1786 in erster, 1793—1801 in zweiter Auflage erschien; die Deutsche Sprachlehre für Schulen, die 1781 zum erstenmal, 1816 zum sechstenmal aufgelegt wurde, das Umständliche Lehrgebäude der Deutschen Sprache, das 1782 in zwei starken Bänden herauskam; endlich das Buch Ueber den Deutschen Styl, welches Adelung zum erstenmal im Jahr 1785, zum viertenmal im Jahr 1800 veröffentlichte. Adelung war fast in allen Stücken der Nachfolger Gottscheds. Was zum Lobe Gottscheds gesagt werden muß, das trifft Adelung zum Theil in noch erhöhtem Maaß. Wie bei Gottsched, so sind auch bei Adelung Klarheit und Korrektheit die Eigenschaften, nach denen er am meisten strebt. Wie Gottsched, so legt auch Adelung auf den Geschmack ein Hauptgewicht, und man wird ihm zugestehen, daß er in allen diesen Punkten seinen Vorgänger übertroffen habe. Dabei wendet Adelung, wie das Gottsched gleichfalls gethan hatte, der Untersuchung der Altdeutschen Literatur und Sprache seinen Fleiß zu. Aber beide stimmen auch wieder darin überein, daß sie bei allen ihren Studien den leisen oder lauten Hintergedanken haben, zu zeigen, wie wirs zuletzt so herrlich weit gebracht. Und soll man auch hierin dem einen der beiden die Vorhand lassen, so war jedenfalls Adelung der, welcher die Vorzeit und ihre Erzeugnisse am gründlichsten verachtete. In einem der wesentlichsten Punkte gehen Gottsched und Adelung scheinbar auseinander, in der That aber hat auch hier Adelung das vollendet, was Gottsched angebahnt hatte, nämlich in Betreff der Frage, was denn eigentlich das Hochdeutsche sei. Adelung selbst legt einmal ein großes Gewicht darauf, daß Gottsched das Hochdeutsche für ein Werk der Schriftsteller gehalten habe,[2] während er selbst diese Ansicht überall auf das entschiedenste bestreitet. Aber obwohl Adelung allerdings noch entschiedener als Gottsched darauf dringt, daß die Sprache kein Produkt der Schriftsteller, am wenigsten

1) Jördens Lex. deutscher Dichter und Prosaisten. I. S. 13, V. S. 700.

2) Adelung gegen Voß im Intelligenzblatt der Neuen Leipziger Literaturzeitung 1804 den 31. März.

der Grammatiker sei, so fehlt es doch auch bei Gottsched nicht an verwandten Aeußerungen. Beide aber kommen darin überein, daß die Meißnische Mundart das eigentlich maßgebende, klassische Hochdeutsch sei. Zwar nicht die Mundart des niederen Volkes, — auch Gottsched hatte dieß eingesehen, — wohl aber die Sprache der „oberen Classen Obersachsens.“ [1] Natürlich mußte ihn dieß mit der neu erwachten Deutschen Literatur, die ihre Kräfte aus allen Theilen Deutschlands zog, in schreienden Widerspruch bringen. Und ebensosehr verkannte Adelung seine Zeit, wenn er nicht nur, wie es dem Grammatiker zukam, die großen Schöpfungen Klopstocks, Lessings, Göthes mit Behutsamkeit bewunderte, sondern in völliger Verblendung erklärte: „In Ansehung der Wohlredenheit zeichnete sich besonders das zweite Viertel des gegenwärtigen Jahrhunderts [2] aus, in welchem diejenigen guten Schriftsteller von Sachsen ausgiengen, welche in kurzem Muster für ganz Deutschland wurden.“ [3]

Auch in Bezug auf einen weiteren sehr wesentlichen Punkt zeigen Gottsched und Adelung eine entschiedene Verwandtschaft. Sie suchen nämlich beide, die Deutsche Grammatik dadurch zu größerer Klarheit und Vernunftmäßigkeit zu bringen, daß sie dieselbe an gewisse allgemeine philosophische Begriffe anknüpfen. Und auch die Philosophie beider Männer ist nahe verwandt. Gottsched schloß sich geradezu an die Wolfische Philosophie an, und Adelung verwirft zwar jede philosophische „Sectirerey“ und erklärt sich für den vor Kants Durchgreifen in Deutschland herrschenden Eklekticismus, aber doch sagt er (1786): „Daher hat in den neuesten Zeiten fast jeder Philosoph von Kopf und Scharfsinn sein eigenes eklektisches System, worin doch die Leibnitzisch-Wolfischen Hypothesen bald mehr bald weniger zum Grunde liegen.“ [4]

Diese Art von Philosophie stand in nächster Beziehung zu einem der größten Vorzüge von Adelungs Schriften, nämlich zu ihrer Klarheit

1) Adelung, Ueber den Deutschen Stil 1785, I. S. 58, 59; und sonst an unzähligen Stellen aller Adelungschen Schriften. Vgl. besonders die Vorrede des Umständlichen Lehrgebäudes S. LVIII. Den heftigsten Angriff auf diese Seite von Adelungs Ansichten machte Joh. Heinr. Voß in der Jen. Allgem. Literatur-Zeitung 1804, Jan. Febr.

2) Also die Jahre 1725—1750!

3) Ueber den Deutschen Styl 1785. I. S. 23. Vgl. übrigens auch den darauf folgenden §. 19, in welchem Adelung seinen Zeitgenossen einiges, wenn auch mürrisches Lob zollt.

4) Geschichte der Philosophie für Liebhaber. Bd. II. Leipz. 1786. S. 425.

und Verständlichkeit. Klarheit und Fleiß sind die rühmlichsten Eigenschaften Adelungs, und ich hebe absichtlich diese anerkennenswerthe Seite hier noch einmal hervor. Denn ihnen verdankten Adelungs Arbeiten ihren großen Einfluß auf die Schulen ihrer Zeit. Fragt man dagegen nach den höheren Vorzügen eines Buchs: nach Tiefe der Auffassung und Probehaltigkeit der Grundansichten, so trifft man bei Adelung auf eine trostlose Seichtigkeit. Sein nüchterner und unstreitig wahrheitliebender Sinn sagt ihm, daß die Sprache weder ein Werk der Gelehrten, noch ihrer ursprünglichen Schöpfung nach ein Erzeugnis der Kultur sei.[1] Statt nun aber diesem großen Werk der Natur mit der Ehrfurcht nachzuspüren, die allein in die Tiefen der Wahrheit führt, weiß sich Adelung gar nicht zu erschöpfen in immer wiederholten Schmähungen auf die ursprüngliche Rohheit der Sprachen. Und zwar beschränkt er seine Vorwürfe keineswegs auf den geringen Umfang der Begriffe, sondern er dehnt sie ebenso aus auf die Grundlagen der Grammatik, ja auf den Klang und Wohllaut der Sprachen. Da hilft ihm kein Studium der Altdeutschen Sprachdenkmähler; da warnt ihn nicht seine Kenntnis der Griechischen Literatur und ihres Homer. „Roh, ungeschlacht, grob" sind die Ausdrücke, die Adelung um das dritte Wort von den Sprachen der Völker gebraucht, die noch nicht die erstaunlichen Fortschritte in Handlung und Wissenschaft gemacht haben wie das gesegnete „zweyte Viertel" des 18. Jahrhunderts. Wie tief aber solche Verkehrtheiten auch auf das Urtheil über die späteren Zeiten einwirken, das lehrt Adelung in allen seinen Schriften. Für den, der mit Adelungs Arbeiten bekannt ist, bedarf das Gesagte keiner besonderen Belege. Damit aber auch dem minder bewanderten Leser meine Schilderung nicht ungerecht scheine, will ich einige von den zahllosen Beweisstellen aus Adelungs Schriften hersetzen. Ueber die Sprache der alten Deutschen in den ersten Jahrhunderten unsrer Zeitrechnung sagt Adelung: „Ein noch so ungebildetes Volk hat wenig und dazu größtentheils nur sinnliche Begriffe, seine Sprache kann daher nicht anders als äusserst arm seyn. Es hat grobe und ungeschlachte Sprachwerkzeuge (sic), und kann daher die wenigen Begriffe, die es hat, nicht anders als durch rauhe und ungeschlachte Töne ausdrücken."[2] Aber wird ihn nicht die damals längst wieder bekannte Gothische Sprache

1) Lehrgeb. I. S. 7. Ueber den deutschen Styl I. S. 5.
2) Lehrgeb. I. S. 18.

von diesem Unsinn zurückbringen? Man höre! „Da die Gothische Sprache, heißt es einige Seiten später, damals[1] noch sehr roh und ungeschlacht war, und es ihr sowohl an Ausdrücken für unsinnliche Gegenstände, als auch an der gehörigen Geschmeidigkeit in der Verbindung der Wörter und Sätze fehlte, u. s. f."[2] Von den Dichtern der Hohenstaufischen Zeit sagt Adelung: „Erfindungskraft, Witz, Begeisterung, kurz, dichterisches Genie, fehlt ihnen ganz."[3] Aber auch Luther, den er sonst loben muß, entgeht der scharfen Censur des gestrengen Herrn keineswegs. Er hat zwar wacker gefeilt und sich dem ächten Meißnischen nach Kräften angenähert. Aber hätte er nur mehr Muße dazu gehabt, dann „würde er es sowohl in der Orthographie, als auch in der grammatischen Richtigkeit weiter gebracht haben. So aber ist er sich in der ersten nicht allemahl gleich, und in Ansehung der letztern sind seiner Aufmerksamkeit noch viele Fehler und Unrichtigkeiten, selbst in der Deutschen Bibel, entgangen, daher sie für nichts weniger als classisch gehalten werden kann."[4]

Viertes Kapitel.

Die Gebrüder Grimm.

Man kann sich kaum einen stärkeren Gegensatz denken als den, in welchem zu Adelungs Ansichten die Arbeiten der Gebrüder Grimm stehen. Wie Adelung das zweite Viertel des 18ten Jahrhunderts, das heißt die Jahre 1725 bis 1750, zur Grundlage seiner grammatischen Arbeiten nimmt, so könnte man die Schriften der Gebrüder Grimm mit dem Durchbruch ächter Poesie vergleichen, den Göthe und seine Freunde in den siebziger Jahren des verwichenen Jahrhunderts hervorriefen. Nicht als wenn die Grimms die Schriften jener Zeit in ähnlicher Weise

1) nämlich zur Zeit des Ulfilas.

2) Lehrgeb. I. 23. Man kann das Wahre, das in diesen Worten liegt, recht wohl gelten lassen, aber der Unverstand von Adelungs Ansichten, wie er aus dieser Stelle zusammengenommen mit den übrigen hervorgeht, wird dadurch nicht aufgehoben.

3) Ebend. I. 54.

4) Ebend. I. 66.

zur unverbrüchlichen Sprachnorm stempeln wollten, wie Adelung das zweite Viertel seines Jahrhunderts, sondern wegen der Verwandtschaft der Anschauungen, die wir in beiden finden.

Jakob Grimm wurde im Jahr 1785 zu Hanau geboren, bezog im Frühjahr 1802 die Universität Marburg und studierte dort unter Savignys Leitung Jura. Welchen Einfluß Savigny auf seine Studien gehabt hat, spricht Jakob Grimm in der schönen Widmung seiner Grammatik an Savigny aus. Im Jahr 1804 bezog auch Jakobs jüngerer Bruder Wilhelm, geboren zu Hanau 1786, die Universität Marburg, um gleichfalls unter Savigny die Rechtswissenschaft zu studieren. Beide Brüder pflegten ihr Fachstudium mit Liebe und Eifer, zugleich aber entwickelte sich schon hier der eigentliche Lebensberuf derselben: die Erforschung der Deutschen Sprache und des Deutschen Alterthums. Nach Vollendung ihrer Universitätsstudien lebten die Brüder meist zusammen in Kassel. Doch wurde dieß Beisammensein jetzt noch durch mannigfache Geschäfte, zu denen Jakob Grimm in Wien und Paris in den Jahren 1814, 15 und 16 verwendet wurde, auf einige Zeit unterbrochen. Seit aber im Jahr 1816 Jakob Grimm zweiter Bibliothekar an der Kasseler Bibliothek wurde, an welcher sein Bruder Wilhelm im Jahr 1814 Bibliothekssekretär geworden war, blieben die Brüder fast ohne Unterbrechung vereinigt. Im Jahr 1829 folgten sie einem ehrenvollen Ruf nach Göttingen. Acht Jahre später wurden sie ihrer dortigen Stellen entsetzt, weil sie an der von ihnen beschworenen Landesverfassung festhielten. Im Jahr 1841 berief sie der König von Preußen nach Berlin.

Die Schriften der Gebrüder Grimm brauche ich hier nicht im Einzelnen aufzuzählen. Ich bemerke nur, daß sie dieselben theils gemeinsam, theils jeder für sich ausgearbeitet und herausgegeben haben. Von beiden gemeinsam sind die Kinder- und Hausmärchen, die Deutschen Sagen und das Deutsche Wörterbuch. Von Jakob allein: Die Deutsche Grammatik, die Rechtsalterthümer, die Mythologie und die Geschichte der Deutschen Sprache. Von Wilhelm allein: Die Altdänischen Heldenlieder und die Deutsche Heldensage.

Eine vollständige Schilderung dessen, was die Gebrüder Grimm gethan und erstrebt haben, würde uns in sehr verschiedene Gebiete des Wissens führen, die wir an dieser Stelle nicht betreten dürfen, wenn wir nicht unsre eigentliche Aufgabe ganz aus dem Gesicht verlieren wollen.

Und dennoch läßt sich bei niemand weniger als bei den Gebrüdern Grimm eine einzelne Seite der Thätigkeit von den übrigen gänzlich lostrennen. Ich könnte mir am einfachsten dadurch helfen, und ich zweifle nicht, daß ich manchen Leser damit zufrieden stellen würde, wenn ich sagte: Die Gebrüder Grimm gehören zur historischen Schule, im Gegensatz zu dem Grammatiker Ferdinand Becker, welcher der philosophischen Schule angehört. Aber obwohl diese Unterscheidung nicht unrichtig ist, so ist doch auch nicht gar viel damit gewonnen. Denn es würde nun immer erst darauf ankommen, was man unter Historisch und Philosophisch versteht. Und was für verkehrte Begriffe hat man nicht mit jedem dieser Ausdrücke verknüpft. Ich glaube, ich komme meinem Ziele am nächsten, wenn ich einige Aussprüche der Gebrüder Grimm mittheile, in denen sich ihre Gesinnung und ihre Anschauungsweise am klarsten zu erkennen gibt.

Als die Grundzüge in dem Wesen der Gebrüder Grimm kann man bezeichnen die Ehrfurcht vor der Geschichte, den lebendigen Sinn für Poesie und die warme Liebe zu allem Deutschen und Vaterländischen. Die Ehrfurcht vor der Geschichte, die alle Arbeiten der Gebrüder Grimm mit der That bezeugen, spricht Jakob in der Widmung seines Hauptwerkes an Savigny aus: „Ich versehe mich zum voraus, daß Sie meinem Versuch, von dieser Seite her in unser deutsches Alterthum Bahn zu brechen, sein Recht geschehen lassen, und den Gedanken billigen werden: einmal aufzustellen, wie auch in der Grammatik die Unverletzlichkeit und Nothwendigkeit der Geschichte anerkannt werden müsse."[1] Noch mehr fast als diese streng geschichtliche Ansicht scheidet der Sinn für Poesie die Gebrüder Grimm von Gottsched, Adelung und ihres gleichen. Statt daß bei diesen überall das Conventionelle vergöttert, alles Gute in Sprache und Dichtung als ein Erzeugnis der verfeinerten Kultur dargestellt wird, heben die Grimms überall das Ursprüngliche, das Unmittelbare, das Naturwüchsige hervor. Damit waren Adelungs abgeschmackte Urtheile über Deutsches Alterthum und Altdeutsche Poesie von selbst beseitigt. Doch glaube man ja nicht, daß nun die Grimms in übel verstandenem Patriotismus das Deutsche überschätzt, die vortrefflichen Werke des klassischen Alterthums herabgewürdigt hätten. In den klarsten Worten haben sie sich an mehr als einer Stelle gegen solche Verkehrt-

1) Gramm. I¹. S. IV.

heiten verwahrt. Aber wie sie den Werth des Einheimischen ansahen, das spricht Jakob Grimm in der schon angeführten Widmung der Grammatik am schönsten aus. „Die rechte Poesie, sagt er, gleicht einem Menschen, der sich tausendfältig freuen kann, wo er Laub und Gras wachsen, die Sonne auf- und niedergehen sieht; die falsche einem, der in fremde Länder fährt, und sich an den Bergen der Schweiz, dem Himmel und Meer Italiens zu erheben wähnt; steht er nun mitten darin, so wird sein Vergnügen vielleicht lange nicht reichen an das Maaß des daheimgebliebenen, dem sein Apfelbaum im Hausgarten jährlich blüht und die Finken darauf schlagen."[1] Geschichtlicher Sinn und Liebe zu allem Aechten, das wirklich aus dem Leben entsprungen ist, bewahrten die Grimms vor der schnöden Geringschätzung, mit welcher flache Menschen die Einrichtungen und Sitten unsrer Vorzeit behandelten. Mehr als irgend jemand haben die Gebrüder Grimm zu einer gerechten und liebevollen Anerkennung des Mittelalters beigetragen. Aber vor der Verkehrtheit, das Mittelalter mit Haut und Haar in unsre Zeit zu verpflanzen, haben sie sich wohl gehütet. Treffend spricht sich hierüber Wilhelm Grimm in seiner kurzen Lebensbeschreibung aus: „Das Mittelalter zu erforschen, sagt er, um es in der Gegenwart wieder geltend zu machen, wird nur der beschränktesten Seele einfallen; allein es beweist auf der andern Seite gleiche Stumpfheit, wenn man den Einfluß abwehren wollte, den es auf Verständnis und richtige Behandlung der Gegenwart haben muß."[2]

Als Grammatiker bildet Jakob Grimm schon dadurch einen vollständigen Gegensatz zu Gottsched, Adelung und ihren Nachfolgern, daß er gar nicht darauf ausgeht, Gesetze für den Gebrauch der Deutschen Sprache aufzustellen. Vielmehr ist sein ganzes Streben auf die Erforschung des Gegebenen gerichtet. Die wunderbaren Entdeckungen, zu denen diese liebevolle Hingabe an den Gegenstand geführt hat, sind bekannt. Als seine Vorgänger konnte daher Grimm nicht die Grammatiker

1) Gramm. I[1]. S. VII. Ich glaube, den Sinn obiger Worte nicht zu entstellen, wenn ich nur ihren positiven Theil anführe und die polemische Beziehung auf Ariost weglasse. Das Verhältnis des Natürlichen zur Kultur wird, so weit es den Sprachunterricht angeht, im zweiten Buch berührt werden.

2) W. Grimms Selbstbiographie in der Grundlage zu einer Hessischen Gelehrten-, Schriftsteller- und Künstler-Geschichte vom Jahr 1806 bis zum Jahr 1830, von K. W. Justi. Marburg 1831. S. 173.

betrachten, deren Geschichte hier erzählt worden ist und deren Werth auf einem ganz anderen Gebiet liegt. Vielmehr fand Grimm den Stoff zu seinen Untersuchungen, wenn auch in beschränkter Weise, vorbereitet in den Arbeiten der Männer, die vor ihm sich mit der Erforschung der Gothischen, Angelsächsischen, Altnordischen und Altdeutschen Sprachdenkmähler beschäftigt hatten. Die Geschichte dieser Studien, die Island, Dänemark, Schweden, Norwegen und England eben so wohl angehört als Deutschland, berührt sich natürlich oft mit der Geschichte der Grammatiker, die wir hier zu besprechen hatten. Dennoch aber bildet sie einen besondern Zweig der Wissenschaft, den wir nicht in die Geschichte des Deutschen Unterrichts hineinziehen durften. Die Tüchtigen unter seinen sprachforschenden Vorgängern hat Grimm jederzeit anerkannt; in welches Verhältnis er sich aber zu den gewöhnlichen Deutschen Grammatikern setzte, darüber spricht er sich in der Vorrede zu seiner Grammatik [1] so aus:

„Seit man die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln angefangen hat, sind zwar schon bis auf Adelung eine gute Zahl Bücher und von Adelung an bis auf heute eine noch fast größere darüber erschienen. Da ich nicht in diese Reihe, sondern ganz aus ihr heraustreten will; so muß ich gleich vorweg erklären, warum ich die Art und den Begriff deutscher Sprachlehren, zumal der in dem letzten halben Jahrhundert bekannt gemachten und gutgeheißenen für verwerflich, ja für thöricht halte. Man pflegt allmälig in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu ertheilen und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwickelung ihrer Sprachfertigkeit anzurathen; eine unsägliche Pedanterei, die es Mühe kosten würde, einem wieder auferstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen. Die meisten mitlebenden Völker haben aber hierin so viel gesunden Blick vor uns voraus, daß es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen ist, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles überflüssige, nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anders, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses

1) Gramm. I[1], S. IX—XI.

zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache gleich allem Natürlichen und Sittlichen ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimniß, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprechwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindruck beruht jenes unvertilgliche, sehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart zu Ohren schallt; zugleich beruhet darauf die Unlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Uebung. Wer könnte nun glauben, daß ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachsthum durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde und wer betrübt sich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen. Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache gewiß ganz anders zu gebieten weiß, als Grammatiker und Wörterbuchmacher zusammengenommen, was er aus Adelung gelernt habe und ob er ihn nachgeschlagen? Vor 600 Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen lassen; in den Dichtungen eines Wolframs von Eschenbach, eines Hartmanns von Aue, die weder von Declination noch von Conjugation je gehört haben, vielleicht nicht einmal lesen und schreiben konnten, sind noch Unterschiede beim Substantivum und Verbum mit solcher Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erst nach und nach auf gelehrtem Wege wieder entdecken müssen, aber nimmer zurückführen dürfen, denn die Sprache geht ihren unabänderlichen Gang. Sollte es mir nicht gelungen seyn, die früheren Eigenschaften und Schicksale unserer deutschen aus den verbliebenen Denkmälern getreu darzustellen; so zweifle ich gleichwohl nicht, würde eine noch mangelhaftere Ausführung dessen, was ich im Sinn gehabt, genug siegende Kraft in sich tragen, um die völlige Unzulänglichkeit der bisher ausgeklügelten Regeln in den einfachsten Grundzügen, aus denen alles übrige fließt, offenbar zu machen. Sind aber diese Sprachlehren selbst Täuschung und Irrthum; so ist der Beweis schon geführt, welche Frucht sie in unseren Schulen bringen und wie sie die von selbst treibenden

Knospen abstoßen statt zu erschließen. Wichtig und unbestreitbar ist hier auch die von vielen gemachte Beobachtung, daß Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt werden, ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen verstehen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfniß bilden, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber mit dem Geistesfortschritt überhaupt sich von selbst einfindet und gewiß nicht ausbleibt. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen: eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen."

„Gibt es folglich keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schulen und Hausbedarf, keinen seichten Auszug der einfachsten und eben darum wunderbarsten Elemente, deren jedes ein unübersehliches Alter bis auf seine heutige Gestalt zurückgelegt hat; so kann das grammatische Studium kein anderes, als ein streng wissenschaftliches und zwar der verschiedenen Richtung nach, entweder ein philosophisches, critisches oder historisches seyn." [1]

1) Um Misverständnissen vorzubeugen, bemerke ich ausdrücklich, daß ich hier keine Geschichte der Altdeutschen Studien schreibe. Eine solche hätte natürlich an dieser Stelle vor Allem noch von den Schülern und Genossen Grimms zu reden.

Zweites Buch.

Das Deutsche auf Schulen in gegenwärtiger Zeit.

Erstes Kapitel.

Karl Ferdinand Becker.

Wir haben das erste Buch mit einer meisterhaften Stelle Jakob Grimms über das Wesen der Sprache geschlossen. Welche Aufgabe bleibt nun nach dieser Ansicht der Schule in Bezug auf den Unterricht in der Muttersprache? Verstehen wir wie billig unter Muttersprache zunächst nur das Neuhochdeutsche, — denn Mittelhochdeutsch und Althochdeutsch ist im eigentlichen Sinn des Worts nicht mehr unsre Muttersprache —, kann und soll es dann überhaupt noch einen schulmäßigen Betrieb der Muttersprache geben? Oder bleibt bei der Erlernung der Muttersprache die Schule ganz aus dem Spiel? Denn das „streng wissenschaftliche" Studium der Deutschen Sprache, von dem Jakob Grimm am Schluß der angeführten Stelle spricht, gehört wie alles streng Wissenschaftliche jedenfalls erst der Universität an.[1]

Die Frage, welche Behandlung auf Schulen der Muttersprache zu-

1) Wollen wir auch von dem Ausdruck „streng wissenschaftlich" Einiges nachlassen und hier wie bei anderen wissenschaftlichen Studien die ersten Anfänge schon auf das Gymnasium verlegen, so sieht man doch leicht ein, daß ein „grammatisches Studium", das nach Grimms Ausdruck „kein anderes als entweder ein philosophisches, kritisches oder historisches sein kann", jedenfalls erst in die oberen Klassen des Gymnasiums gehört. Das ist der Sinn der öfters angeführten Aeußerung, die Grimm in der Vorrede zur zweiten Ausgabe des ersten Bandes der Deutschen Grammatik S. XIX. thut. Damit aber ändert sich Grimms Stellung zur Elementargrammatik nicht im geringsten. Die Elementargrammatik aber und ihr Verhältnis zur „Erlernung der Muttersprache" ist es, um was es sich vor allem handelt.

komme, wenn man dieselbe nicht als ein Produkt willkürlicher Satzung, sondern als ein organisches Erzeugnis der menschlichen Natur betrachtet, hat sich in neuerer Zeit besonders Karl Ferdinand Becker auf seine Weise zu beantworten gesucht. K. F. Becker, geboren 1775 zu Liser im Kurfürstenthum Trier, gestorben im Jahr 1849, vereinigte in sich den Arzt, den Sprachforscher und den Erzieher, und diese Vereinigung insbesondere hat seinen Schriften den tief greifenden Einfluß verschafft, den sie auf das Deutsche Schulwesen ausgeübt haben. Nach seiner eigenen Aussage bekennt sich Becker in den allgemeinen Grundlagen seiner grammatischen Schriften zu den Ansichten Wilhelm von Humboldts. Das bedeutendste unter Beckers Werken, der Organism der Sprache,[1] ist Wilhelm von Humboldt gewidmet und bezieht sich in zahlreichen Anführungen auf dessen tiefsinnige Schriften. Wie geht es nun zu, daß ein Mann, der mit dem redlichsten Willen und nicht geringem Talent im Geiste Wilhelm von Humboldts zu arbeiten glaubte, der Stammvater jener überschwenglichen Verkehrtheiten geworden ist, mit denen Raimund Wurst und Andere unsre Schulen heimgesucht haben? Die Ursachen dieser auffallenden Erscheinung liegen theils in einem wissenschaftlichen Fehler der Beckerschen Ansichten, theils und noch mehr in einem fast unbegreiflichen praktischen Misgriff. Der wissenschaftliche Fehler besteht darin, daß es Becker nicht gelungen ist, das Verhältnis der Sprache zur Logik richtig zu fassen. Denn obwohl Beckers gesunder Sinn und seine mannigfachen positiven Sprachstudien ihn den Unterschied von Sprache und Logik häufig gewar werden lassen, kann sich seine Sprachforschung doch von der Betrachtungsweise nicht losreißen, nach welcher Logik und Sprache sich decken sollen. Auf die Widerlegung dieses Irrthums und auf die Nachweisung, inwiefern Becker ihm anheimgefallen, kann ich natürlich hier nicht eingehen. Ein solches Unternehmen würde uns nöthigen, die Stellung aufzusuchen, welche die Sprache einerseits zu den Gesetzen der Logik und andrerseits zu den übrigen Gebieten des menschlichen Geistes einnimmt. Das aber ist eins der tiefsten und umfassendsten Probleme der Wissenschaft, dessen Lösung wir uns nur durch die Verbindung ächter Spekulation und gründlicher positiver Forschung nähern können. Hier genügt es darauf hinzudeuten, wie schon Becker selbst, noch weit mehr aber seine

1) Frankfurt a. M. 1827. Zweite neu bearbeitete Ausg. ebend. 1841.

Nachfolger durch das übertriebene Hervorheben des logischen Elements in der Sprache auch praktisch zu einer einseitigen Ausbildung des Verstandes gelangen mußten, die dem wahren Wesen der Sprache geradezu widerspricht.

Wir haben um so weniger nöthig, hier auf eine Beleuchtung und Widerlegung von Beckers theoretischem System einzugehen, weil durch den praktischen Misgriff des sonst so gescheidten Mannes auch die richtigste Ansicht von der Sprache zum Verderben der Schulen ausgeschlagen sein würde. Der Gedankengang Beckers, durch den er von seinem theoretischen System zur Anwendung desselben auf den Schulunterricht gelangt, ist nämlich folgender: „Die Verrichtung des Sprechens, so heißt es im Organism der Sprache, ist eine organische Verrichtung d. h. eine von denjenigen Verrichtungen lebender Wesen, welche aus dem Leben des Dinges selbst mit einer inneren Nothwendigkeit hervorgehen, und zugleich das Leben des Dinges selbst zum Zwecke haben, indem nur durch diese Verrichtungen das Ding in der ihm eignen Art sein und bestehen kann. Die Verrichtung des Sprechens geht mit einer innern Nothwendigkeit aus dem organischen Leben des Menschen hervor."[1] Daraus folgt nun, was Becker in demselben Werk weiterhin sagt: „Da die gesprochene Sprache von selbst und nothwendig aus dem Leben des Menschen, als eines geistig-leiblichen Wesens, hervorgeht; so kann sie eigentlich eben so wenig gelehrt als gelernt werden. Die Sprachlehre lehrt nicht eigentlich, wie man sprechen soll, sondern nur, wie man spricht."[2] Von demselben Gedanken geht Becker in der kleinen Schrift aus, die er ausdrücklich „über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache"[3] geschrieben hat, und man ist natürlich begierig zu erfahren, wie diese Deutsche Sprache, die „eigentlich nicht gelehrt werden kann", nun doch gelehrt werden soll und noch dazu nach einem „Leitfaden", nach „Schulgrammatiken" und nach „Ausführlichen deutschen Grammatiken als Kommentaren der Schulgrammatik". Das geht aber bei Becker so zu: Erlernt kann die Muttersprache von dem Schüler eigentlich nicht werden; „denn er versteht und spricht ja seine Mutter-

1) Organism der Sprache. 2te Ausg. S. 1.

2) Ebend. S. 9.

3) Frankfurt a. M. 1833. NB.: „Als Einleitung zu dem Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre."

sprache vor allem Unterrichte." [1] Da nun aber der Unterricht im Deutschen zugestandnermaßen ist Stadt und Land ein sehr wichtiger Gegenstand ist, so bleibt nichts Anderes übrig als seinen Zweck in etwas Anderem zu suchen, und diesen Zweck findet dann Becker darin, „daß ein Jeder im Volke die hochdeutsche Sprache vollkommen verstehen lerne." [2] Was heißt aber die Sprache verstehen? „Man versteht die Sprache, wenn man die wahrhafte Bedeutung der Wörter und ihrer Verbindungen weiß." [3] „Wichtiger als das Verständniß der Wörter und der Wortformen ist das Verständniß der Redeformen, z. B. der Fallformen, der Aussageweisen, der Richtungswörter, durch welche die Beziehungen der Begriffe in der Rede ausgedrückt werden. Auch ist das Verständnis der Redeformen weit schwieriger. Denn die Verhältnisse der Begriffe sind nicht so leicht richtig zu fassen und zu unterscheiden, als die Begriffe selbst." [4] Und dieß Alles und noch vieles Andre der Art soll in der „Volksschule" [5] getrieben werden. In der untersten Klasse, wo „von einem eigentlichen Sprachunterrichte nicht die Rede sein kann", sollen besonders Sprechübungen angestellt werden. Diese müssen zugleich Denkübungen sein. „Sie werden nämlich vorzüglich dadurch zu Denkübungen, daß dem Schüler bei diesen Uebungen die wichtigsten Unterscheidungen der Begriffe und ihrer Verhältnisse zum Bewußtsein gebracht und geläufig gemacht werden. Der Lehrer muß den Schüler jetzt schon anführen, einerseits den Gedanken (das Urtheil) von dem Begriffe (der Vorstellung), den Begriff eines Dinges von dem Begriffe einer Thätigkeit, die Person von der Sache, und andererseits die Verhältnisse von Raum und Zeit, Wirklichkeit, Möglichkeit und Nothwendigkeit, Ursache und Wirkung u. s. f. zu unterscheiden." [6] „Nachdem der Schüler auf diese Weise in der untersten Klasse (NB. der Volksschule!) vorbereitet worden, kann man füglich in der mittleren Klasse mit dem eigentlichen Sprachunterrichte den Anfang machen." [7] Was aber auf diesen Anfang folgt, muß ich dem Leser im „Leitfaden für den ersten Unterricht" selbst

1) Ueber die Methode S. 1.
2) Ebend. S. 2.
3) Ebend. S. 3.
4) Ebend. S. 5.
5) Leitfaden (Frankfurt a. M. 1833) Vorwort S. VIII.
6) Ueber die Methode S. 58.
7) Ebend. S. 60.

nachzulesen überlassen. Man sieht leicht, das was hier als erste Anfangsgründe der Deutschen Sprache getrieben wird, ist nichts Anderes als formale Logik nebst etwas Metaphysik. Während man sich oben streitet, ob die Logik ausschließlich der Universität angehören oder ob ihr der Zutritt in die Prima der Gymnasien gestattet werden soll, treiben unsre siebenjährigen Kinder beim Dorfschulmeister dieselben Dinge, in die uns weiland die Universität in ihrem Collegium logicum einweihte.

Es läßt sich denken, daß ein so ungeheurer Fortschritt in den weitesten Kreisen Beifall fand. Da war mit einemmal für alles Volk ein königlicher Weg entdeckt, um ohne die mühseligen alten Sprachen, ja ohne alle positiven Kenntnisse überhaupt in die Tiefen der Wissenschaft einzudringen. Einige, wie Raimund Wurst in seiner „Sprachdenklehre" und der dazu gehörigen „Anleitung" traten Beckers Ansichten noch ausdrücklich für die Elementarschule breit. Da muß dann die Dorfjugend „Satzgefüge mit Umstandssätzen der Weise, welche die Weise als eine Aehnlichkeit bezeichnen" [1] machen, oder „die Umstandssätze des Grundes (Einräumungs- und Bedingungssätze) in der Frageform ausdrücken" [2] u. s. w. u. s. w. Wer Beckers scharfsinnige Arbeiten kennt, der wird bedauern, daß man ihn nicht frei sprechen kann von dem Vorwurf, der Urheber dieses Unwesens zu sein. Er gieng von der richtigen Ansicht aus, daß man einen Organismus nicht durch Lehren hervorbringen, sondern daß man ihn nur erforschen kann. Statt nun aber diese Erforschung mit Grimm einem streng wissenschaftlichen Studium vorzubehalten, sah er es auf eine neue Methode des Elementarunterrichts ab und gelangte dadurch nur auf einen neuen und widernatürlichen Irrweg. [3]

---

1) Wurst, Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre 3te Aufl. Reutlingen 1851. I. S. 194.

2) Ebend. S. 201.

3) Obwohl ich die wissenschaftlichen Grundansichten Beckers verwerfe (s. o. S. 217) und die Anwendung, die Becker davon auf die Schule macht, bekämpfe, bin ich doch weit entfernt, die Bedeutung seiner Arbeiten sowohl für die Wissenschaft als für die Schule zu verkennen. Ich habe schon oben bemerkt (S. 217), daß Becker sich mehrfach über sein eigenes Bestreben, die Sprache auf reine Logik zurückzuführen, hinausgetrieben sieht. Auch in Bezug auf den Schulunterricht drängt sich ihm neben der in unserm Text geschilderten irrigen Ansicht an einzelnen Stellen seiner Schriften die richtige auf. Er geht davon aus, daß jeder seine Mundart vor allem

Zweites Kapitel.

Die Aufgabe der Schule in Bezug auf den Unterricht in der Muttersprache.

Wir haben gesehen, wie Becker durch die Art, wie er die innere Nothwendigkeit der Sprache faßt, zu dem Ergebnis geführt wird: „Die Sprachlehre lehrt nicht eigentlich, wie man *sprechen soll*, sondern nur, wie man *spricht*.“ [1] Daraus folgt ihm dann weiter, daß der Zweck alles Unterrichts in der Muttersprache, auch des Elementarunterrichts der sei, „daß ein jeder im Volke die hochdeutsche Sprache *vollkommen verstehen* lerne.“ [2] Und zwar meint Becker damit nicht etwa, daß ein jeder ein hochdeutsches Buch, das er liest, oder eine hochdeutsche Rede, die er hört, verstehen könne, sondern er soll die *Sprache selbst* und ihre Verhältnisse „vollkommen verstehen“. Zwischen diesen beiden Forderungen ist natürlich ein gewaltiger Unterschied. Im ersteren Sinn versteht ein Mensch, der nie eine Schule gesehen hat, seine *eigene Mundart*

Sprachunterricht ganz gut spricht. (Ueber die Methode S. 1.) Ja er äußert sich über das *Sprachgefühl* und dessen Wichtigkeit in einer Weise, die uns zeigt, wie dieser begabte Mann trotz seiner grammatischen und pädagogischen Verirrungen sich für einen Schüler Wilhelm von Humboldts halten konnte. „Wir erlangen, sagt er, (Ebend. S. 20 flgde.) dadurch daß wir von Kindheit an immer unsere Muttersprache sprechen hören und selbst sprechen, und daß wir in ihr dieselben Verhältnisse der Gedanken und Begriffe auf dieselbe Weise ausdrücken und ausdrücken hören, ein Gefühl, durch welches wir, ohne uns bestimmt der Regeln bewußt zu sein, leicht unterscheiden, ob richtig oder fehlerhaft gesprochen wird.“ — „Weil es sich nicht auf die Erkenntnis bestimmter Gesetze und Regeln gründet, so sagt es uns zwar nicht, *warum* ein Ausdruck fehlerhaft ist; aber als ein Gefühl, welches sich in uns mit der Sprache selbst entwickelt hat, leitet es uns, wenn es gehörig ausgebildet ist, sicherer als alle Sprachregeln. Dieses Sprachgefühl ist nun gerade bei der Muttersprache, weil diese nicht, wie eine fremde Sprache, nach Regeln erlernt wird, von der höchsten Wichtigkeit; und die Ausbildung desselben verdient besonders in den Volksschulen die größte Beachtung. Das Volk hat überhaupt ein sehr bestimmtes und sehr richtiges Sprachgefühl für das, was in der Mundart des Volkes gesprochen wird: aber wenn diejenigen, welche im täglichen Leben die Mundart des Volkes sprechen, hochdeutsch sprechen sollen, so verläßt sie meistens das Sprachgefühl.“ Und nun, meint Becker, sei es von der größten Wichtigkeit, dieß mundartliche Sprachgefühl auch für das Hochdeutsche zu benutzen.

1) Organism der Sprache 2te Ausg. S. 9.

2) Ueber die Methode S. 2.

vollkommen. Er wird das, was in seiner Mundart zu ihm gesprochen wird, sofern es ihm nur dem Inhalt nach zugänglich ist, ganz klar und sicher auffassen. Im zweiten Sinn hat der Dichter der Ilias kein Wort von seiner eigenen Sprache verstanden. Daß aber Becker das vollkommene Verstehen der Muttersprache in diesem zweiten Sinne als eigentliches Ziel des Elementarunterrichts hinstellt, ergibt sich eben so wohl aus seinen eigenen Aussprüchen als aus den Ansichten seiner von ihm selbst anerkannten Schüler. „Der Lehrer, sagt Becker, kann nur das, was in dem Geiste des Schülers schon vorhanden ist, und so, wie es vorhanden ist, durch die innere Anschauung zum Bewußtsein bringen.“ [1] Das eigentliche Ziel des Beckerschen Sprachunterrichts würde also ganz dasselbe bleiben, wenn die Hochdeutsche Schriftsprache auch gar nicht vorhanden wäre und der ganze Unterricht sich nur auf die mitgebrachte Mundart des Schülers bezöge. Diese Mundart versteht der Schüler in unserem ersten, praktischen Sinn ohne allen Unterricht. Die Elementarschule aber hätte ihn nach Becker zu einem vollkommenen theoretischen und begrifflichen Verstehen seiner Mundart zu führen. Daß dieß die Meinung Beckers ist, ersieht man schon daraus, daß streng genommen nach Beckers eigenen Worten nur die Sprache ein Gegenstand des methodischen Sprachunterrichts sein kann, die der Schüler schon hat. So sonderbar dieß klingen mag, so sagt es doch Becker in der vorhin angeführten Stelle mit ausdrücklichen Worten. Und daß wir ihn nicht misdeuten, dafür will ich einen seiner vorzüglichsten Schüler anführen. „Vorab muß ich mich, sagt F. C. Honcamp, über die äußerst wichtige Wahrheit aussprechen, daß der Schüler erst dann für den Unterricht in der Sprachlehre empfänglich ist, wenn er die hochdeutsche Sprache, und insbesondere die Büchersprache eben so wohl versteht, als die Sprache, in der er sich gewöhnlich ausdrückt, sei dieses die Volksmundart, oder die hochdeutsche Sprache, wie sie in den Familienkreisen gesprochen wird; denn nur, was der Schüler wirklich besitzt, kann er bei sich entdecken.“ [2] Also ein vollkommenes theoretisches Verstehen [3] der Sprache und

1) Becker, Ueber die Methode S. 16.

2) F. C. Honcamp, Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre, Soest 1845. S. 37.

3) Wir werden in den folgenden Kapiteln auf die verschiedenen Arten, in denen man von einem Verstehen der Sprache reden kann, noch näher eingehen.

ihrer Verhältnisse ist nach Becker und seiner Schule die eigentliche Aufgabe des Elementarunterrichts. Daß dies eine widersinnige Forderung ist, darüber sollte es eigentlich unter wissenschaftlich gebildeten Männern keiner besonderen Erörterungen bedürfen. Wer mit dem „vollkommenen Verstehen" irgend einer Sprache, sei es eine alte oder neue, Ernst gemacht hat, der weiß, was dazu gehört, und daß dies nicht Aufgabe der Elementarschule sein kann. Man nehme doch die erste beste, scheinbar elementarste grammatische Frage und suche sie „vollkommen zu verstehen", und man wird sich sofort in die tiefsten und schwierigsten Fragen der Sprachforschung und der Spekulation verwickelt sehen. Was ist zum Beispiel der Deutsche Dativ? Der Leser möge versuchen, sich das Wesen des Deutschen Dativs zu „vollständigem Verständnis" zu bringen, und wenn er nicht alles Tiefsinns und Scharfsinns bar ist, so wird er mir Recht geben, daß dieß keine Kinderfrage ist. Wie hat man sich nicht abgemüht, dem Ding einen Namen zu geben, der auch nur einigermaßen sein Wesen bezeichnete. Der überlieferte Name dativus, von den Römern dem griechischen πτῶσις δοτική nachgebildet, entsprach nur einigen bestimmten Anwendungen dieses Kasus. Man setzte deshalb den Namen Personenkasus, Personenfall [1] an dessen Stelle. Aber trotz des Wahren, das diese Anschauung enthält, sieht man sich doch zuvörderst darauf hingewiesen, mit Hülfe eindringender sprachvergleichender Gelehrsamkeit alle die Fälle auszuscheiden, in denen der Dativ nur andere, verloren gegangene Kasus vertritt, und selbst dann gelangt man nur auf kühnen Wegen und doch nur unvollständig an sein Ziel.

In der Verzweiflung, einen treffenden Namen zu finden, griffen einige zur bloßen Zahl und nannten den Dativ den „Dritten Fall", und noch andere endlich bezeichneten ihn kurzweg als „Wemfall" [2], indem

1) Becker, Organism der Sprache Frankf. 1827, S. 221.

Dessen Ausführliche Deutsche Grammatik 2te Ausg. 2. Bd. Frankfurt 1843. S. 165; 225.

2) Becker hat den Namen Personenfall selbst in seinen „Leitfaden" (2te Ausg. Frankf. 1836 S. 27) aufgenommen. Aber auch strenge Anhänger Beckers thun ihm dies nicht nach, sondern entscheiden sich für das freilich unangreifbare, weil tautologische „Wemfall"; z. B. Wurst in der Sprachdenklehre, 3te Aufl. Reutl. 1839 S. 141. Ich lege übrigens, wie sich von selbst versteht, keinen Nachdruck darauf, ob es geglückt ist, einen treffenden Namen für den besprochenen Kasus zu finden; sondern ich deute nur am Faden der Namengebung an, welche Anstrengung es der scharfsinnigsten Untersuchung kostet, das Wesen des Dativs begrifflich zu erfassen.

sie einen wirklichen Dativ in die Benennung aufnahmen und somit eigentlich erklärten: der Dativ ist der Dativ. Diese letzte Auskunft ist praktisch gar nicht so übel. Aber von einem „vollkommenen Verstehen" ist die Erklärung, daß dieß der Kasus sei, der auf die Frage „Wem?" steht, doch weit genug entfernt. Aehnlich, wie wir es in diesem einfachen Beispiel angedeutet haben, ergeht es aber den Beckerschen Schülern aller Orten, sobald mit dem vollkommenen Verstehen der wirklichen Sprachformen im Elementarunterricht Ernst gemacht werden soll; und gerade die tüchtigsten unter ihnen suchen sich gleich in ihren allgemeinen Ansichten den Rückzug offen zu halten, indem sie sich zwar einerseits Beckers vollkommenes Verstehen der Sprache für die Volksschule aneignen, andrerseits aber bald einen Unterschied machen wollen zwischen Verstehen und Begreifen, bald erklären, nicht das „ganze" System der Grammatik dem Elementarschüler zum Bewußtsein bringen zu wollen. Wir billigen natürlich von unserem Standpunkt dies Einlenken. Aber man sollte dann auch zu der Einsicht gelangen, daß ein vollkommenes Verstehen der Sprache selbst und ihrer Verhältnisse überhaupt nicht die Aufgabe des Elementarunterrichts sein kann.

Kann nun dies vollkommene Verstehen der Sprache selbst nicht die Aufgabe des eigentlichen Schulunterrichts im Deutschen sein, so fragt sichs, ob wir dann mit Grimm den Elementarunterricht in der Muttersprache ganz aus der Schule verbannen wollen. Sollen wir „die eigene Landessprache" gar nicht mehr „unter die Gegenstände des Schulunterrichts zählen"? Sollen wir mit Grimm geradezu erklären, daß es „keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schulen und Hausbedarf gibt?" Ein unbefangener Blick auf die wahren Bedürfnisse der Schule und des Lebens überzeugt uns vom Gegentheil. Und fragen wir die Geschichte um Rath, so lehrt sie uns, daß es gerade diese Bedürfnisse der Schule und des Lebens gewesen sind, welche seit mehr als drei Jahrhunderten die kaum zählbare Menge Deutscher Grammatiken ins Dasein gerufen haben. Grimm verwirft zwar alle diese Grammatiken und erklärt, ganz aus ihrer Reihe heraustreten zu wollen. Aber ist es ihm gelungen, dem vermeintlichen Unsinn ein Ende zu machen? Die Meßkataloge der Buchhändler geben die Antwort. Weit entfernt abzunehmen, hat sich seit Grimms Verdammungsurtheil die Zahl der Deutschen Schulgrammatiken von Jahr zu Jahr vermehrt. Ja, was das Seltsamste ist, zu

den verschiedenen anderen Gattungen Deutscher Schulgrammatiken hat sich bereits eine achtbare Anzahl solcher Schul- und Elementargrammatiken gesellt, deren Verfasser ausdrücklich erklären, sich an Grimm anschließen zu wollen. Der Anblick dieser Erscheinung erinnert an die Scene in Shakespeares Julius Caesar, in welcher Brutus nach Caesars Ermordung seine Mitbürger so erfolgreich für die republikanische Freiheit begeistert, daß sie ihm zurufen: Er werde Caesar!

Die geschichtliche Untersuchung führt uns aber nicht nur in dieß Labyrinth von Widersprüchen hinein, sondern sie gibt uns auch den Faden in die Hand, um uns glücklich herauszufinden; und wer der historischen Entwicklung unseres Ersten Buches mit Aufmerksamkeit gefolgt ist, dem werden diese scheinbaren Widersprüche nicht mehr räthselhaft sein. Worin liegt denn überhaupt der Grund, daß wir unsre eigene Muttersprache in den Kreis der Schulbildung aufnehmen müssen? Denn man täusche sich nicht! Man ziehe den Kreis der schulmäßigen Behandlung des Deutschen so eng als man will, immer bleibt Einiges übrig, was nur der weiß und kann, der es gelernt hat, so zum Beispiel orthographisch schreiben. Warum gibt sich nun das Alles nicht mit der Muttermilch? Warum können wir es nicht dem schöpferischen Sprachinstinkt jedes Einzelnen ebenso vollständig anheimgeben, wie wir beim Sprechenlernen der Kinder die Natur allein walten lassen? Die Antwort ist: Weil wir eben unsre so genannte Muttersprache bereits seit mehr als tausend Jahren nicht bloß sprechen, sondern auch schreiben. Dadurch hat sich über alle den mannigfachen Mundarten, die in den einzelnen Theilen Deutschlands gesprochen werden, eine allgemeine Schriftsprache[1] gebildet, die überall in gleicher Geltung ist, die aber nirgends vom Volke gesprochen wird. Der Beginn einer geschriebenen Literatur[2] bezeichnet zugleich den Punkt, von dem an der Einzelne in ein anderes Verhältniß zu seiner Muttersprache tritt oder doch treten kann als früherhin. Bevor es schriftliche Aufzeichnungen gibt, lernt der Einzelne seine Sprache

1) Ueber die Art, wie sich eine Schriftsprache aus und über den Volksmundarten bildet, verweise ich auf meine Schrift: Die Einwirkung des Christenthums auf die Althochdeutsche Sprache, Stuttgart 1845, S. 12—22.

2) Man gestatte mir den Ausdruck „geschriebene Literatur“ im Gegensatz zu den nicht geschriebenen Dichtungen u. s. w. Denn obwohl der Ausdruck „Literatur“ dem Wortsinn nach den nicht aufgeschriebenen Geisteserzeugnissen nicht zukommt, hat man sich doch gewöhnt, auch diese in unsren „Literaturgeschichten“ zu besprechen.

nur von seiner persönlichen Umgebung, von seinen Eltern und Genossen, die Sprache geht nur vom Mund zum Ohre. Mit dem Entstehen der geschriebenen Literatur öffnet sich eine neue Quelle auch für die Erlernung und Entfaltung der Muttersprache. Wer sich den Zugang zu dieser Quelle verschafft, der tritt in Berührung mit Erzeugnissen seiner Muttersprache, deren Urheber durch Hunderte von Meilen und von Jahren von ihm getrennt sind. Durch den Einfluß dieser geschriebenen Werke beginnt die Sprache des Lesenden sich zu unterscheiden von der Sprache seiner nicht lesenden Umgebung, und vollends wenn er selbst wiederum schreibt, wird er meistens geneigt sein, sich dem anzuschließen, was er gelesen hat. So hebt sich die Schriftsprache mehr und mehr ab von der örtlichen Volksmundart. Da nun aber neben dem Lesen das Sprechen fortbesteht, da die mündliche Ueberlieferung der Sprache von Geschlecht zu Geschlecht ihr Recht behauptet, so bewahren die Volksmundarten ihr eigenthümliches Leben und ihre naturwüchsige Fortentwicklung. Und weil kein Mensch, am wenigsten gerade die tüchtigsten, blos durch Lesen und aus Büchern lernt, weil doch jeder, auch der Verbildetste, erst einige Jahre spricht ehe er liest, so strömt nun auch die Sprache des Schreibenden aus zwei Quellen, nämlich einerseits aus dem Gelesenen und andrerseits aus der Mundart. Die Stärke dieser zwei Zuflüsse kann fast bis zum Verschwinden des einen verschieden sein. Aber wirksam sind sie in jeder lebenden Schriftsprache. Ist nun, wie jetzt bei uns in Deutschland, eine ausgeprägte Schriftsprache vorhanden, so wirkt diese wieder zurück auf die gesprochene Sprache, und so bildet sich auch für den mündlichen Verkehr eine Sprache, die sich von den örtlichen Mundarten unterscheidet und die in den mannigfachsten Abstufungen und vielfältigen provinziellen Unterschieden aus der Verschmelzung der Dialekte und der Schriftsprache hervorwächst.

Aus dem Gesagten ergibt sich nun die Aufgabe der Schule in Bezug auf den Unterricht im Deutschen. Die wissenschaftliche Erforschung der Sprache selbst steht nicht am Anfang, sondern am Ziel der gelehrten Bildung. Sie findet ihre Pflege auf der Universität und ihre unmittelbare Vorbereitung in den oberen Klassen der Anstalten, an welche sich die Universität anschließt. Die allgemeine Aufgabe des Schulunterrichts aber ist die Ueberlieferung der Hochdeutschen Schriftsprache und der in ihr niedergelegten Literatur. In den verschie-

denen Schulen wird also die Grenze des Unterrichts im Deutschen dadurch bezeichnet sein, wie weit sich die Stände, die ihre Bildung in diesen Schulen erhalten, an der Hochdeutschen Schriftsprache und deren Literatur [1] betheiligen sollen. Denn nicht die Mundart, die das Kind ohne Unterricht in seiner Familie erwirbt, sondern nur die Heranführung an das Verständnis oder auch an den Gebrauch der Schriftsprache kann Aufgabe des eigentlichen Schulunterrichts sein.

Wollte man uns vorwerfen, daß wir damit auf einen ähnlichen Standpunkt zurückkehren wie ihn die früheren Lehrer der Deutschen Sprache auf Schulen eingenommen haben, so würden wir darauf Folgendes erwidern: So weit dieser Vorwurf auf Wahrheit beruht, schreckt er uns nicht zurück. Wir sind vielmehr der Meinung, daß auf praktischem Gebiet ein Verfahren, das sich in den mannigfachsten Umwandlungen über dreihundert Jahre lang [2] behauptet hat, trotz aller Misgriffe und Verkehrtheiten der Einzelnen ein Korn Wahrheit in sich haben muß. Dieß gesunde Korn aus dem Haufen Spreu herauszufinden, dazu ist uns nichts so förderlich als eben die großartigen Entdeckungen der geschichtlichen Deutschen Grammatik. Denn so wenig wir uns sträuben, uns in Betreff des Richtigen mit den älteren Schullehrern zusammenstellen zu lassen, so wird doch Jedermann schon aus dem Bisherigen ersehen haben, daß wir im Uebrigen so ziemlich die Gegenfüßler jener Männer sind. Die Sprache war ihnen von Natur ein rohes, ungeschlachtes Wesen, aus dem sie erst durch ihre schulmeisterlichen Regeln etwas Ordentliches machen. Sie achten deshalb auch nur dieß ihr Gemächte und blicken mit Verachtung auf die „fehlerhafte und regellose" Sprache des Volks; wie ihnen das Alles Jakob Grimm so unvergleichlich schön vorgehalten hat. Folgerechterweise hätten sie eigentlich wünschen müssen, das Kind mit ihren Regeln gleich beim Eintritt in die Welt zu empfangen und so dem Unfug wildwachsender Mundarten mit Einem Schlage den Garaus zu machen. Gerade den entgegengesetzten Weg bringen wir in Vorschlag. Wir betrachten „die herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will",

1) D. h. als Leser.
2) S. o. Buch I.

als die große Meisterin auch für den schulmäßigen Betrieb der Schriftsprache. Weit entfernt, unser schulmeisterliches Bewußtsein dem häuslichen Herde aufdrängen zu wollen, sind wir vielmehr bestrebt, auch die Aneignung der Schriftsprache dem stillen, bewußtlosen Walten der Natur möglichst anzunähern. Wo aber durch die gegebenen Umstände oder durch die Mängel aller menschlichen Bestrebungen die vollständige Erreichung dieses Zieles versagt ist, da wollen wir zum mindesten trachten, das lebendige und Leben zeugende Sprachgefühl möglichst wenig zu stören.

Aus dieser Ansicht, die sich einerseits auf die Geschichte der Deutschen Sprache, andrerseits auf die Geschichte der Deutschen Grammatik gründet, ergibt sich nun auch die Stellung, die der Deutschen Grammatik auf Schulen anzuweisen ist. Die Betrachtung der Deutschen Sprache als eines wissenschaftlichen Objektes gehört den obersten Stufen der gelehrten Bildung an. Nehmen wir den Ausdruck „wissenschaftlich" im strengen Sinn des Worts, so findet diese Art der Forschung erst auf der Universität ihre Stätte. Die unmittelbare Vorbereitung dazu aber haben hier wie in anderen allgemein bildenden Wissenschaften die Gymnasien zu geben. Wie weit sich auch andere höhere Bildungsanstalten an diesem wissenschaftlichen Betrieb der Deutschen Sprache betheiligen sollen, hängt davon ab, welche Ansichten man über die Stellung dieser Anstalten zur rein theoretischen Wissenschaft überhaupt hat. Auf allen vorangehenden Stufen aber ist der Zweck des grammatischen Unterrichts ein praktischer, nämlich die Erlernung und Handhabung der Deutschen Schriftsprache. Damit ist natürlich nicht gesagt, daß der grammatische Unterricht auf diesen Stufen der zu Grunde liegenden Theorie entrathen könne. Denn alle Grammatik, auch die elementarste, ist der Praxis des Sprechens gegenüber Theorie. Aber das hat man auf diesen Stufen fest im Auge zu behalten, daß hier die Theorie im Dienst der Praxis steht; das Wissen im Dienst des Könnens. Gerade die Uebung des Verstandes und der anderen Geisteskräfte, welche dieser Stufe des Lernens entspricht, wird sich dann um so ergiebiger einfinden, je weniger man sie um ihrer selbst willen sucht.

Drittes Kapitel.

Das Deutsche in der Volksschule.

Unter Volksschulen verstehen wir alle die Elementarschulen, in denen keine fremde Sprache gelehrt wird, sowohl die städtischen als die ländlichen. Ihre Bildung erhalten in diesen Schulen die Bauern und die Handwerker, das heißt die Stände, die ihren Lebensunterhalt vorzugsweise durch körperliche Arbeit gewinnen. Es möge uns nämlich für unsern Zweck gestattet sein, unter Bauern die ganze ländliche Bevölkerung, so weit sie mit eigener Hand den Acker baut, unter Handwerkern aber alle die zusammenzufassen, die in der Werkstatt oder in der Fabrik von ihrer Hände Arbeit leben. Der Theil der Gewerbtreibenden, der seine Bildung in höheren Bürgerschulen und ähnlichen Anstalten über den Kreis der Volksschule hinaus erweitert, bleibt hier zunächst außer Betracht, da ja eben zur Befriedigung seiner Bedürfnisse jene höheren Schulen eingerichtet sind. Aber auch unter den eigentlichen Volksschulen, von denen wir jetzt sprechen wollen, finden sich mannigfache Abstufungen, deren Verschiedenheiten wohl zu berücksichtigen sind. Als die beiden Hauptarten oder, wenn man will, die beiden Endpunkte der Reihe kann man die einklassige Elementarschule und die vollständig entwickelte städtische Volksschule ansehen. Zwischen beiden finden sich natürlich vielfache Uebergänge, so wie andererseits wieder die städtische Volksschule bisweilen in das Gebiet der hier noch außer Betracht bleibenden höheren Bürgerschule hinübergreift.

Die Behandlung des Deutschen in der Volksschule wird nun ganz und gar von der Beantwortung der Frage abhängen: In wie weit und in welcher Weise soll sich die Masse der Bauern und Handwerker an der Hochdeutschen Schriftsprache betheiligen?[1] Hätte man sich das recht klar gemacht, so wäre es kaum denkbar, wie Männer, denen es sonst weder an Wohlwollen noch an Verstand gebricht,[2] zu den widersinnigsten

1) Vgl. o. S. 226.

2) Diese Worte scheint ein Beurtheiler der ersten Ausgabe übersehen zu haben. Ich bin weit entfernt, dem verstorbenen Wurst die guten Eigenschaften des Geistes

Ansichten über den Deutschen Sprachunterricht in Volksschulen hätten kommen können. Da soll in Elementarschulen ein Deutscher Sprachunterricht ertheilt werden, der „dem Schüler den ganzen Vorgang seines eigenen Denkens und Urtheilens und die Gesetze dieses Vorganges gewissermaßen vor Augen legt, und für ihn eine fortgesetzte Uebung wird in der Auffindung und Betrachtung der Verhältnisse, nach welchen der Geist die Begriffe unterscheidet, und der Gesetze, nach welchen er sie im Denken und Urtheilen mit einander verbindet.“ [1] Ja Raimund Wurst gibt sich auch damit noch nicht zufrieden, sondern er verlangt auch noch als einen besonderen Unterrichtsgegenstand „elementarische Denk- und Stilübungen, um den Schüler zum Auffinden des Gedankeninhaltes schriftlicher Aufsätze anzuleiten.“ [2] Demnach wäre also die Aufgabe unsrer Bauern und Handarbeiter, über das Denken zu denken und Aufsätze zu schreiben, zu denen sie sich erst durch künstliche Mittel den Gedankeninhalt herbeischaffen müssen. Wir dagegen sind der Meinung, daß man für das Wohl dieser Stände am besten sorgt, wenn man sie mit solch schalem Abhub von den Tafeln der Reichen verschont, und sich dafür recht ernstlich bemüht, sie dahin zu bringen, daß sie die Hochdeutschen Bücher lesen können, die für sie bestimmt sind, und die Dinge einigermaßen zu Papier bringen, die das Leben von ihnen verlangt. Lesen und Schreiben, die alten Elemente der Volksschule, sind es auch heute noch, und jeder nicht hierauf abzielende Unterricht in der Deutschen Sprache ist der Volksschule verderblich.

Lesen, Schreiben und Sprechenhören sind die Mittel, durch die das Volk, ohne es selbst gewar zu werden, sich die ersten Elemente der Hochdeutschen Schriftsprache aneignet. Das Lesen wird gelernt und geübt an Proben der Hochdeutschen Schriftsprache, und mag die Methode sein welche sie will, lautierend oder buchstabierend, so nöthigt sie das Kind die Formen der Schriftsprache in Mund und Ohr aufzunehmen. Wir können uns hier nicht ausführlicher auf die verschiedenen Methoden

und Charakters abzusprechen, die er wirklich besaß. Aber in das Wesen der Sprache und der Spekulation tiefer einzudringen vermochte er bei dem sehr beschränkten Gesichtskreis seiner Bildung nicht.

1) Wurst, Theoretisch-praktisches Handbuch zu elementarischen Denk- und Stylübungen. 2te Aufl. Reutlingen 1851. S. 14. (Mit Berufung auf Becker, über die Methode S. 6—8).

2) Ebend.

des Lese- und Schreibunterrichts einlassen.[1] Eine unbedingte Entscheidung zu treffen, würde ich um so weniger wagen, da auch die einsichtigsten und erfahrensten Lehrer über den Werth der verschiedenen Methoden sich bisher nicht einigen konnten. Was ich im Folgenden über die praktische Aneignung der Hochdeutschen Schriftsprache sage, wird sich mit nur untergeordneten Verschiedenheiten als Erfolg jeder verständigen Methode des Lese- und Schreibunterrichts ergeben. Nur über einen Punkt will ich mir eine Bemerkung erlauben, weil er zu einer wirklich naturgemäßen Aneignung der Hochdeutschen Schriftsprache in der engsten Beziehung steht. Was nämlich die Lautiermethode betrifft, so versichern viele erfahrene und tüchtige Lehrer, daß sie weit schneller als das Buchstabieren zum Ziele führe. Ist dieß der Fall, so wird man sich dabei nur zu hüten haben, daß man nicht Forderungen mache, die der physiologischen Natur der Laute widersprechen, und noch mehr, daß man nicht durch pedantisches Stellen des Mundes, durch frazzenhaftes, aller Schönheit hohnsprechendes Hervorzwängen mistönender Laute, durch ein aufgedrungenes, die natürliche Unbefangenheit zerstörendes Selbstbeobachten und dergleichen die Kinder zu widerlicher Ziererei verleite. Beides wird vielleicht am besten dadurch vermieden, daß man die Kinder gleich anfangs das ABC lernen läßt und dann aus den Namen[2] der Buchstaben als den einfachsten Lautverbindungen den Laut, auf den es ankommt, hervorhebt.

Woran soll nun das Lesen gelernt und geübt werden? Man hat gesagt: Was mit solcher Mühe erworben und so oft wiederholt wird wie die ersten Leseübungen, das prägt sich dem Gedächtnis so fest ein, daß nur das Beste auf diesen Vorzug Anspruch machen darf, und also lehre man das Lesen an der Bibel. Allein darauf wird mit Recht erwidert: Die mechanische Mühe des ersten Leseunterrichts verleidet den Stoff, an dem das Lesen gelernt wird, und deshalb wäre es eine Ent-

1) Ueber die verschiedenen Methoden des Schreib- und Leseunterrichts vgl. Th. Hegener, Ueber den Unterricht in der Schriftsprache. Arnsberg 1843. S. 3 flg.

2) Die einfachen Römischen Namen, zu denen vau, we, ypsilon und zet nicht gehören, eignen sich um so mehr dazu, weil sie sehr zweckmäßig die Liquiden und Spiranten von den Stummlauten unterscheiden, indem sie bei den ersteren den Vokal vor den bezeichneten Laut, bei den letzteren hinter denselben setzen. Vgl. die Bestimmungen der Laute in meiner Schrift: Die Aspiration und die Lautverschiebung. Leipzig 1837. S. 15 flg. und S. 96 flg.

weihung der Bibel, wollte man sie hiezu gebrauchen. Das Lesen soll demnach an einem besonderen Lesebuch gelernt und geübt werden. Aber auch hier tritt uns von neuem die Frage entgegen: Soll man nun das Beste der Verekelung durch die Lesepein preisgeben, oder soll man das Beste schonen und ein Lesebuch für Volksschulen mit werthlosem Stoff füllen? Ich glaube, die Frage entscheidet sich durch richtige Theilung. Das Lesebuch ist gänzlich zu trennen von der Fibel. Die Einrichtung der Fibel wird natürlich verschieden ausfallen je nach der verschiedenen Methode des Schreib- und Leseunterrichts, welcher sie zu dienen bestimmt ist. In naturgemäßem Fortschritt aber werden auf das Lesen einzelner Wörter möglichst bald ganze Sätze folgen. In welcher Weise diese Sätze zugleich die nothwendigsten Thatsachen der Grammatik enthalten können, davon wird weiter unten die Rede sein. Jedenfalls aber dürfen sie auch ihrem Inhalt nach nicht ganz leer und werthlos sein. Unterbrochen werden diese einzelnen Sätze durch kleine zusammenhängende Erzählungen und Gedichte, deren Entzifferung dem Kinde früh den wahren Zweck und Vortheil des Lesenkönnens lehrt. Diese Stücke dürfen natürlich nicht ohne Sinn und Verstand sein, aber eben so wenig dürfen sie aus dem Besten genommen werden, was wir dem Volke zu bieten haben. Ein gewisses Mittelgut in Prosa und Versen wird hier die besten Dienste thun. Denn wir müssen immer die Möglichkeit in Anschlag bringen, daß der Inhalt des so Durchgeübten vielleicht dem Kinde für Zeitlebens verleidet wird. Die beiden Klippen, zwischen denen man bei der Auswahl hindurchzusteuern haben wird, sind Altklugheit und kindisches Wesen. An der ersteren leiden die älteren, an dem letzteren öfters die neueren Bücher dieser Art. Eine Anzahl einfacher Bibelsprüche, wie sie namentlich die Sprüchwörter Salomons darbieten, mag als ein besonderer Abschnitt am Schluß der Fibel zusammengestellt werden. An ihnen lernt dann das schon etwas geübtere Kind die höchste Bestimmung des Lesens kennen. Bibelsprüche unter die vorangehenden Abschnitte der Fibel zu mischen, ist aus mehr als Einem Grunde nicht gerathen.

Gänzlich zu trennen von der Fibel, auch äußerlich durch Druck und Format, ist das Lesebuch. Hat das Kind an der Fibel die Elemente des Lesens gelernt und eingeübt, so kommt es zur Anwendung des Gelernten. Wie dort das Lesen, so ist hier das Gelesene die Hauptsache. Die Anwendung des Lesens ist aber eine zweifache, eine geistliche und

eine weltliche. Die geistliche nimmt natürlich an innerem Werth bei allen Menschen die erste Stelle ein: Bei dem Bauern und Handwerker thut sie es aber, wo diese Stände gesund sind, auch durch ihr äußerliches Uebergewicht. Bibel, Gesangbuch und Katechismus sind die eigentlichen Lesebücher des Bauern und Handwerkers in protestantischen Landen. Was aber die Römisch katholische Hälfte Deutschlands betrifft, so drängt sich auch dort den tüchtigsten Männern immer mehr das Bedürfnis auf, bei der zunehmenden Verbreitung des Lesens dem Volk ein Religionsbuch in die Hand zu geben, das ihm durch das ganze Leben ein treuer Genosse bleibt. Ist es einem Protestanten erlaubt, auch nach dieser Seite hin einen Rath zu geben, so möchte auch für ein solches Römisch katholisches Volksbuch zu empfehlen sein, den größten Theil des Inhalts der Bibel zu entnehmen. Und sollte es nicht auch im Interesse dieses Römisch katholischen Volksbuchs sein, wenn es die biblischen Geschichten und Lehren, die zu diesem Zweck geeignet scheinen, möglichst mit den Worten der Bibel und hier wieder, so weit die Dogmatik nicht ins Spiel kommt, in dem kernhaften Deutsch Luthers gäbe, wie sich von selbst versteht, ohne den großen Reformator zu nennen? Hat doch sogar das Münchner Jesuiterkollegium die Deutsche Grammatica Johannis Claji „ex bibliis Lutheri" collecta im Jahr 1595 angeschafft.[1]

Für die geistliche Anwendung des Lesens tritt also gleich nach Ueberwindung der Fibel der Religionsunterricht ein, mag dieser nun vom Pfarrer selbst oder mag er unter Aufsicht des Pfarrers vom Schullehrer ertheilt werden. Aber neben der geistlichen findet auch für das Volk eine weltliche Anwendung des Lesens statt und diesem Bedürfnis, so weit es die Schule betrifft, soll das Lesebuch Genüge thun. Die Ansichten über die Erforderniße eines solchen Lesebuchs mußten um so weiter auseinandergehen, da man sich öfters nicht einmal darüber klar war, daß dieß Lesebuch nicht die Aufgabe haben kann, zugleich auch der geistlichen Seite der Volksbildung zu genügen. Nicht als wollten wir ein religionsloses oder gar ein irreligiöses Lesebuch. Die Beziehungen auf die Religion, ja sogar auf die besondere christliche Confession, deren Schulen das Lesebuch bestimmt ist, sollen keineswegs vermieden oder verwischt werden. Aber darüber müssen sich die Verfasser solcher Lesebücher klar sein, daß das Volk seine geistliche Nahrung nicht aus

1) S. o. S. 162.

ihren Lesebüchern, sondern aus der Bibel und dem Gesangbuch zu entnehmen hat.

Aber auch abgesehen von der Beimischung des geistlichen gehen die Ansichten über den Inhalt eines Lesebuchs für Volksschulen weit auseinander. Während die einen an die Spitze die Schönheit stellen, den poetischen Sinn im Volke wecken und erhalten wollen, fordern die andern einen Inbegriff von Kenntnissen, die dem weiteren Leben praktischen Gewinn bringen. So weit diese beiden Richtungen auseinandergehen, stimmen doch ihre besseren Vertreter darin überein, daß der Inhalt des Lesebuchs von bleibendem Werth für das Leben sein soll. Behalten wir fest im Auge, daß wir hier von der Volksschule reden, in welcher die Schüler ihren ganzen Lernbedarf für das weitere Leben einsammeln, so werden wir der Prosa wünschenswerther Kenntnisse ihren Platz neben der Dichtung nicht versagen. Einiges, wenn auch nur das Allernothwendigste, aus Natur und Geschichte soll auch der Bauer und Handarbeiter aus der Schule mitnehmen; und da die Mittel dieser Stände in der Regel nicht so sind, daß sie sich ganze Bibliotheken anschaffen können, so muß das Unentbehrlichste durch das Lesebuch geboten werden. Aber hier möchte ich mich nun entschieden für eine Ansicht aussprechen, die viele und vorzügliche Männer zu Gegnern hat. Ich bin nämlich unbedingt der Meinung, daß der eigentlich lehrhafte, — auf einem höheren Gebiet würde man sagen „wissenschaftliche" — Theil des Lesebuchs von dem dichterischen und allgemein bildenden gänzlich getrennt werden muß.[1] Es sollen wo möglich zwei verschiedene Bücher sein.[2] Was man für die Mischung sagt: „In Beschäftigung und Erholung ist das Leben des Kindes,"[3] hält nicht Stich. Denn nicht die Vermischung, sondern gerade die Scheidung fordert das Leben. Das verschiedene Ziel

1) Dieselbe Ansicht spricht F. C. Honcamp aus in seinen Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre. Soest 1845 S. 47 flg.

2) Was den Preis betrifft, so wird sich darüber niemand Sorgen machen, der weiß, wie billig sich so massenhafte Auflagen herstellen lassen. Bei dem obigen Fall würde es sich überdieß nur um einen doppelten Einband, also um wenige Kreuzer handeln, und auch diese Mehrausgabe könnte den Aermsten durch Zusammenbinden erspart werden. Denn hier kann man ohne Schaden gleiches Format nehmen.

3) Lesebuch für die evangelischen Volksschulen Württembergs. Erster Curs S. VII. Ist es doch den gereiften Männern, die dieß Lesebuch gemacht haben, auf der vorangehenden Seite begegnet zu sagen: „Bei der Wahl zwischen gleich passenden Arbeiten verschiedener Schriftsteller über denselben Gegenstand — namentlich in Gedichten" rc.

verlangt eine verschiedene Behandlung. Ein großer Theil des lehrenden Lesebuchs muß trocken und kurz sein, nur an den Hauptstellen unterbrochen durch näheres Eingehen, durch passende Bruchstücke ausgezeichneter Naturforscher und Geschichtschreiber u. s. f. Das Verdienst besteht in der Auswahl der Thatsachen. In allem, was zur Naturgeschichte und Geographie gehört, muß ohnehin die Anschauung und weitere Erläuterung das Beste thun, die kurzen Notizen des Lesebuchs können nur zum Merkzeichen des Gesehenen dienen. In der Geschichte aber werden nur die hervorragendsten Thaten des Deutschen Volkes und seiner Fürsten im Lesebuch selbst eine lebendige und charakterbildende Darstellung finden.[1] Besondere Schwierigkeit werden bei Herstellung eines solchen Lesebuchs die Perioden machen, in denen Deutschland innerlich gespalten war. Manches derartige wird in einem Lesebuch für Volksschulen gar nicht, Anderes nur ganz kurz zu erwähnen sein. Manches aber muß der eingehenderen Darstellung zugetheilt werden, nicht nur weil die Erzählung dieser Kämpfe zu den wichtigsten Abschnitten der ganzen Deutschen Geschichte gehört, sondern auch weil ein Theil unsrer größten Charaktere an der Spitze der kämpfenden Parteien gestanden hat. Hier wird sich nun sehr bald die Unmöglichkeit zeigen, die großen Schicksale unsres Volkes für die Schulen aller Deutschen Lande gleichmäßig darzustellen. Aber sollte die Forderung eine unerfüllbare sein, daß jeder Theil in seinen Lesebüchern sich damit begnügte, die eigene Sache als eine große und schöne darzustellen, dem Gegner aber entweder ausdrücklich oder doch durch Stillschweigen die Achtung zu zollen, die ihm gebührt? Sollte es dem Oesterreicher unmöglich sein, die großen Eigenschaften Friedrichs des Zweiten anzuerkennen? Und würde nicht in den Augen der Preußischen Jugend der geniale Eroberer und Vertheidiger Schlesiens noch gewinnen, wenn man der Kaiserin Maria Theresia und ihren tapfern Generalen Gerechtigkeit widerfahren ließe?

Ist so das Gebiet der eigentlichen Kenntnisse für den einen Theil des Lesebuchs ausgeschieden, so kann sich der andere um so freier halten von der Verirrung in das ausdrücklich Lehrhafte. Was den Inhalt

1) Ich bemerke noch einmal ausdrücklich, daß hier nur von dem weltlichen Lesebuch die Rede ist. Das wichtigste Stück Geschichte, das dem Volk überhaupt mitgetheilt wird, nämlich die biblische Geschichte, gehört dem Bibellesen und dem Religionsunterricht an. S. o. S. 233; 234.

dieses zweiten Theils betrifft, so ist man gegenwärtig auf dem besten Wege, seitdem man erkannt hat, daß nur das Allervorzüglichste in ein solches Buch gehört und daß dieses Vorzüglichste einerseits bei unsern großen Schriftstellern, andrerseits aber in den Schätzen zu suchen ist, die unser Volk seit unvordenklichen Zeiten schon besitzt. Nur halte man bei der Auswahl die Grenzen streng ein, die dem Verständnis der Volksschule gesetzt sind und gesetzt sein sollen. Die Ausscheidung des specifisch Unterrichtenden, auf die wir dringen, wird diesen Theil vor einem verkehrten Streben nach einer vermeintlichen Vollständigkeit bewahren, das häufig zur Aufnahme mittelmäßiger oder ganz ungehöriger Füllstücke verleitet hat. Noch möchte ich einen Vorschlag als Anfrage an die Sachverständigen richten: Sollte es nicht zweckmäßig sein, auch in diesem Theil wieder alles Sangbare in ein besonderes Büchlein auszuscheiden? Das Volk bekäme auf diese Art zu seinen geistlichen Hauptschriften, der Bibel, dem Gesangbuch und dem Katechismus, drei kleine weltliche Bücher: ein Lehrbuch, ein Lesebuch und ein Liederbuch. Und so ohne allen Vergleich wichtiger für die unerschütterliche Grundlage aller Volksbildung die geistlichen Schriften sind, so würden doch auch diese weltlichen, gut verabfaßt, nicht ohne Frucht bleiben.

Das zweite Bindeglied zwischen dem Volk und der Schriftsprache bildet das Schreiben. Wir betrachten den Einfluß, den das Schreiben auf die Aneignung der Schriftsprache hat, abgesondert, ohne damit über die Verbindung des Schreibens mit dem Lesen im Unterricht absprechen zu wollen. Die Ausführung dessen, was wir zu sagen haben, wird sich natürlich je nach den verschiedenen Methoden des Unterrichts verschieden gestalten, aber die endliche Wirkung wird, wenn auch nicht die gleiche, doch eine sehr ähnliche sein. Zuvörderst wollen wir nun untersuchen, in welcher Art das Schreiben und der sich daran knüpfende Verkehr zwischen Lehrer und Schüler auf die Aneignung der Hochdeutschen Schriftsprache hinwirkt ganz abgesehen von allem eigentlichen Betrieb der Grammatik. Erst dann untersuchen wir die Stellung der Grammatik zur Volksschule. Wir wollen damit noch nicht entscheiden, in welchem Zeitpunkt und in welcher Weise die eigentliche Grammatik in den Unterricht einzutreten hat. Aber das werden wir allerdings schon hier sagen können, daß jene überwiegend unbewußte Aneignung der Schriftsprache vorzugsweise den Charakter der einfachsten und untersten Gattung von

Elementarschulen bildet. Von diesen haben wir daher auszugehen. Die erste Frage wird nun sein: Was hat der Bauer und Handarbeiter in seinem Berufsleben zu schreiben? „Gar nichts," antwortet der unbedingte Lobredner vergangener Zeiten. So schnell aber sind wir nicht fertig. Der Meister, der seine Rechnung nicht selbst schreiben kann, läuft Gefahr, der Spott und vielleicht auch der betrogene Narr seines Lehrjungen oder seiner noch schulpflichtigen Kinder zu werden. Der Bauer, der sich seine Termine im Kalender notiert, ist allemal im Vortheil gegen den, der sich auf sein Gedächtnis verlassen muß. Wer ein Gemeindeamt verwaltet, wird auch bei der vernünftigsten Einrichtung dieser Dinge bisweilen in den Fall kommen, schreiben zu müssen. Und wie viel wird in unsrer Zeit gewandert, wie viele Familien werden zerrissen, ihre Glieder oft durch weite Lande und Meere von einander getrennt! Und welche Freude es ist, wenn einmal wieder nur einige schlecht geschriebene Seiten vom Sohn oder der Tochter aus Amerika anlangen, das muß man selbst mitangesehen haben. Dann wird man nicht mehr von der Nutzlosigkeit des Schreibunterrichts für die Volksmassen reden.

Eine weitere Frage aber ist, ob die Volksmassen, die ihren allgemein bildenden Unterricht mit der Elementarschule zu beenden pflegen, dahin gebracht werden können und sollen, regelrechtes Bücherdeutsch zu schreiben. Die Einwendungen, die man dagegen erhoben hat, sind keineswegs gering anzuschlagen, und jedenfalls wird man zugeben müssen, daß, wenn man als wirklich erreichbares Ziel der Elementarschule das regelrechte Schreiben der Büchersprache hinstellt, die bisherigen Bemühungen zur Erreichung dieses Zieles fruchtlos gewesen sind. Denn das wird man nicht läugnen können, daß der Bauer und Handwerksmann nach wie vor seine „mundartlichen Sprachfehler" auch in sein Geschriebenes bringt und alles Eifern dagegen nichts verfangen will. Man hat deshalb den Vorschlag gemacht, das S c h r e i b e n der Hochdeutschen Schriftsprache überhaupt aus den Volksschulen zu verbannen und statt dessen in jedem Theile Deutschlands die dort übliche Mundart schreiben zu lehren. Damit aber der Lehrer wisse, was er nun eigentlich zu lehren habe, müßte natürlich zuvörderst der normale Dialekt jeder Landschaft ermittelt werden. Sollte man versuchen, diesen Vorschlag ins Leben zu führen, so würde von zwei Dingen eins eintreten: Entweder das Unter-

nehmen würde sehr bald als unausführbar scheitern, oder man würde im Lauf der Jahre an der Stelle der Einen Hochdeutschen Schriftsprache ein Dutzend neuer Literatursprachen geschaffen haben. Diese neugeschaffenen Schriftsprachen würden sich aber auf ihrem eigenen Gebiet in einem ähnlichen Gegensatz finden mit der gesprochenen Mundart der einzelnen Dörfer und Städte wie gegenwärtig die Hochdeutsche Schriftsprache. Fügen wir uns also in den Gang der Deutschen Geschichte und lassen der Hochdeutschen Schriftsprache die Ehre, die einzige schulmäßig und zum Schreibgebrauch erlernte Form der Deutschen Sprache innerhalb der Grenzen Deutschlands zu sein!

Ganz richtig aber ist der Gedanke, daß der Unterricht in der Volksschule von der gesprochenen Mundart auszugehen hat. Die gesprochene Mundart ist die eigentliche Muttersprache des Schülers, mit ihr ist er aufgewachsen, und sie ist das ursprüngliche Organ seiner Gedanken und Empfindungen.[1] Es wird deshalb die Aufgabe der Volksschule sein, den Schüler, soweit er sich überhaupt an der Schriftsprache betheiligen soll, von seiner Mundart zur Schriftsprache hinüberzuleiten. Dem ganzen Zweck und Charakter der Volksschule gemäß wird dieß aber möglichst auf dem Wege praktischer Uebung zu geschehen haben. Der Volksmundart, die der Schüler aus dem elterlichen Hause mitbringt, kommt von der anderen Seite das Lesen der schriftdeutschen Bücher, das Singen der schriftdeutschen Lieder und das Hören der mehr oder weniger schriftdeutschen Predigt entgegen. Unzähligemal wird den Religionslehrer die bloße rein sachliche Erklärung nöthigen, zur Mundart seiner Schüler hinabzusteigen. Dieselben Dinge werden dann ohne alle Beziehung auf Sprachunterricht auch wieder schriftdeutsch ausgedrückt und so entsteht ein Herüber und Hinüber zwischen Volksmundart und Schriftdeutsch, das den Schüler schon ohne allen besondern Sprachunterricht zu einem leidlichen Verstehen des Schriftdeutschen führt. Soll nun aber der Schüler, etwa im Religionsunterricht, selbst sprechen: so wird er sich anfänglich vollständig seiner Mundart bedienen, nach und nach aber wird er in der Unterrichtsstunde mehr und mehr Schriftdeutsches in seine Mundart mischen, schon deswegen weil die Sprüche und Lieder, die er anzuführen hat, der gelesene Text der biblischen Geschichten, die er nachzuerzählen hat, schriftdeutsch sind. Die

1) Vgl. Th. Hegener in Diesterweg's Rheinischen Blättern, neue Folge Bd. 37, S. 5—27.

Sprache des Confirmanden in der Religionsstunde wird sich ganz unwillkürlich von der Sprache, die er mit seinen Genossen auf der Gasse führt, unterscheiden, wenn auch in vielen Fällen nur der feinere Kenner der Volksmundart den Unterschied warnimmt. So lernt der Schüler nach und nach ein Stück Schriftdeutsch in einer Weise, die mit dem ursprünglichen Erlernen seiner mundartlichen Muttersprache weit mehr Aehnlichkeit hat als mit der Art, wie wir in den Schulen Lateinisch oder Griechisch lernen. In derselben Zeit geht mit dem Erlernen und Ueben des Lesens das Erlernen und Ueben des Schreibens Hand in Hand. Der Schüler schreibt die schriftdeutschen Wörter nach, die ihm der Lehrer an der Tafel vorschreibt, er kopiert nach und nach ganze vorgeschriebene Sätze, man läßt ihn vielleicht auch Sprüche und Liederverse, die er für den Religionsunterricht zu lernen hat, in ein besonders dazu angelegtes Heft aus seinen gedruckten Büchern abschreiben. So gewöhnt er sich auch von dieser Seite, zumal für das Schreiben, einigermaßen an die schriftdeutschen Formen. Soll er nun aber ohne Vorlage etwas Eigenes zu Papier bringen, so wird er stutzen und selten wissen, wie man dieß angreift. Er bedarf demnach hiezu einiger Anleitung, nicht „zum Auffinden des Gedankeninhalts," sondern dazu, wie man gedachte und gesprochene Worte in geschriebene Buchstaben faßt und die Gedanken, die man zu Papier bringen will, ordnet. Den einfachsten Uebergang hiezu vom bloßen Abschreiben des Vorgelegten bildet das Diktieren und das Korrigieren des Diktierten. Es versteht sich von selbst, daß man hiemit nicht zu warten hat bis zur Vollendung der oben angegebenen Uebungen. Vielmehr kann das Diktieren sehr bald mit dem Abschreiben Hand in Hand gehen. Schon bei dem Niederschreiben des Diktierten wird sich die Neigung der Kinder zeigen, die Eigenthümlichkeiten ihrer Mundart geltend zu machen. Noch weit mehr aber und in viel größerer Ausdehnung wird dieß der Fall sein, wenn man sie dann und wann etwas Eigenes, eine kleine nacherzählte Geschichte oder dergleichen zu Papier bringen läßt. Hier wird, auch abgesehen von Ungeschick und Nachlässigkeit, in unzähligen Fällen nicht so geschrieben werden wie das Buch schreibt, sondern so wie der Schüler spricht. Doch wird der Schüler ohne alle besondere Anweisung in der Regel nicht seinen Straßendialekt, sondern er wird die Mischung von Mundart und Schriftdeutsch schreiben, die er in der Schule zu sprechen sich gewöhnt hat. An dieses Mittel-

ding nun hat in der Volksschule der Unterricht in der Rechtschreibung anzuknüpfen. Er soll allerdings die Sprache, die der Schüler schreibt, möglichst annähern der Sprache, die er in seinen Büchern liest. Aber nicht diese regelrechte Uebereinstimmung dessen, was der Bauer und Handarbeiter schreibt, mit der Büchersprache ist die wesentlichste Aufgabe der einfachsten und elementarsten Volksschule, sondern möglichste Geläufigkeit im Schreiben überhaupt, damit nicht hinter Pflug und Ambos die edle Kunst des Schreibens gänzlich wieder vergessen werde. Um dieses praktischen Zweckes willen sind auch schon in diesen einfachsten Schulen die Kinder gegen das Ende ihrer Schulzeit zu üben im Schreiben der gewöhnlichsten Quittungen und dergleichen, am besten vielleicht nach einem Büchlein mit lithographirten Vorlagen.

Wir haben bisher gesehen, welchen Einfluß das Schreiben auf die Aneignung der Schriftsprache hat auch ohne eigentlichen Betrieb der Grammatik. Nicht ohne Grammatik. Denn schon die einfachsten Elemente des Lesens und Schreibens sind ein Theil der Grammatik, und vollends mit der Rechtschreibung, mag man dieselbe auch noch so einfach und praktisch betreiben, kommt man schon mitten in die Grammatik hinein. Wir müssen dieß gegenwärtig nach zwei entgegengesetzten Seiten hin geltend machen. Erstens denen gegenüber, welche glauben, es sei ihnen gelungen, die Grammatik aus der Schule zu verbannen, sobald nur keine besonderen Stunden für Grammatik angesetzt werden. Und zweitens denen gegenüber, die eben jene wichtigen elementaren Uebungen von der Würde der Grammatik ausschließen möchten. Beide mögen sich erinnern, daß eben diese einfachsten Elemente den ursprünglichen Begriff der Grammatik bilden. Denn woher anders hat die Grammatik ihren Namen als von den Grammata, das ist, von den Buchstaben?[1]

Aber allerdings bleibt nun noch die wichtige Frage zu untersuchen, welche Stelle der eigentliche Betrieb der Grammatik in der Volksschule einzunehmen hat. Wir behandeln diese Frage in der Art, daß wir sogleich das ganze Gebiet der Volksschule ins Auge fassen in dem oben angegebenen Sinn. Wie viel den einzelnen Arten der Volksschulen zugemuthet werden kann, was auch der einfachsten Landschule zukommt, was den entwickelteren städtischen Volksschulen vorbehalten bleiben muß,

1) Vgl. die spezielle Beziehung der Grammatik auf das Lesen und Schreiben bei Xenophon, Memorab. IV. 2, 20.

ergibt sich dann am besten aus dem Gegenstand selbst. Im voraus eine scharf begrenzte Sonderung zwischen den verschiedenen Schulen vorzunehmen, scheint um so weniger angemessen, als es eine Menge von Zwischenstufen gibt, die zwischen der einklassigen Landschule und der entwickelten Stadtschule in der Mitte liegen. Doch wollen wir an das Eine hier noch einmal erinnern, daß die höhere Bürgerschule von unseren zunächst folgenden Erörterungen noch ausgeschlossen bleibt.

Wenn von dem Betreiben der Grammatik in der Volksschule die Rede ist, so wird gewöhnlich nur die Frage aufgeworfen: Was läßt sich leisten? Wie weit kann man die Schüler in der Kenntnis der Grammatik bringen? Gleichsam als verstünde sich das von selbst, daß das eigentliche und höchste Ziel aller Volksbildung ein möglichst großes Quantum grammatischer Kenntnisse sei. Aber dieß ganze Verfahren geht von eben so unrichtigen Voraussetzungen aus, wie das Ziel, das man dabei ins Auge faßt, ein verkehrtes ist. Trotz aller Versicherungen des Gegentheils, die seit dem Erscheinen von Beckers grammatischen Schriften üblich geworden sind, handelt man doch immer noch so, als wäre die zur Schule schon mitgebrachte Muttersprache der Kinder an sich etwas werthloses oder doch sehr gleichgültiges, der eigentliche Werth aber liege in der grammatischen Erkenntnis. Der größte Theil dieser oft sehr wohlmeinenden Schulleute hat keine Ahnung davon, daß man durch einen verkehrten Betrieb der Grammatik gerade das schönste Gut des Volkes, seine freie, einfache, natürliche Sprache verderben und zerstören kann. Am meisten aber ist zu beklagen, daß öfters selbst solche Männer, die einen feinen und richtigen Sinn für das Wesen des Volkes haben, von der allgemeinen Strömung hingerissen auf ein Ziel lossteuern, das ihnen bei klarer Ueberlegung selbst verwerflich erscheinen muß.

Wollen wir einen richtigen Begriff bekommen von dem, was wir geben, und von dem, was wir nehmen durch den schulmäßigen Betrieb des Deutschen, so müssen wir ausgehen von der Sprache des Volkes, wie sie ohne absichtliche Erlernung besteht. Wir finden diese Sprache in den Deutschen Volksmundarten. In ihnen nur ein verderbtes Schriftdeutsch zu sehen, ist ein von der Wissenschaft längst beseitigter Irrthum. Sie stellen uns vielmehr die unbewußte natürliche Fortbildung der Sprache dar. Alle wirklichen Kenner wissen die eigenthümlichen Vorzüge der Mundarten zu rühmen, wenn sie auch der Schriftsprache über alle den

Preis zuerkennen. In diese natürliche Fortpflanzung und Fortbildung der Sprache greift nun der schulmäßige Betrieb der Muttersprache gewaltsam ein. Wir haben bereits gesehen, daß ein solcher Betrieb unumgänglich nothwendig geworden ist durch das Aufkommen der Schriftsprache,[1] und ich bin weit entfernt, die hohen Vortheile, die in der Ausbildung der Schriftsprache gegeben sind, zu verkennen. Aber das dürfen wir uns nicht verbergen, daß die Ausbreitung der Schriftsprache insbesondere durch die Schulen den Volksmundarten immer mehr Boden abgewinnt. Einzelne Mundarten sind bereits so gut wie ausgestorben.[2] Aus anderen weicht immer mehr gerade das Eigenthümliche. Selbst solche Mundarten, die der Schriftsprache am fernsten stehen, beginnen bereits, stellenweise derselben zu weichen.[3] Gewaltsam Einhalt thun wird man diesen fortgesetzten Eroberungen der Schriftsprache weder können noch dürfen. Denn seitdem die viel reichere und in ihrer Art vollendetere Schriftsprache da ist, scheint ihre umgestaltende Einwirkung und ihr wenigstens theilweiser allmählicher Sieg über die bisherigen Volksmundarten im Laufe der Natur zu liegen. Wohl aber ist es unsre Pflicht, den unvermeidlichen Kampf zwischen der Schriftsprache und den Volksdialekten nicht in einen rohen Vertilgungskrieg ausarten zu lassen. Gewaltsam stützen können wir die Volksmundarten freilich nicht, aber wir sollen sie auch nicht gewaltsam angreifen und ihnen neben der Schule ihr Dasein gönnen, so lange und in so weit sie es zu behaupten vermögen. In der Schule haben wir allerdings nur die Schriftsprache zu lehren, aber wir sollen dieß in einer Weise thun, welche die Volksmassen mit schonender Hand von ihrer angestammten Mundart zur Schriftsprache hinüberleitet. Gelingt uns dieß, so dürfen wir hoffen, daß auch die Schriftsprache in dem Umfang, in dem es sein soll und kann, ein natürliches Eigenthum des Volkes werden wird. Ueberspringen wir aber die von der Natur gesteckten Grenzen, so rauben wir dem Volk seine natürliche, angestammte Sprache, in der es sich frei und sicher bewegt, und zwingen ihm dafür eine Sprache auf, die ihm fremd und widernatürlich bleibt.[4]

1) S. o. Zweites Buch, Kap. 2.

2) Vgl. Firmenich, Germaniens Völkerstimmen Bd. I. Vorr. S. I.

3) Zu allem diesem findet man vielfache Belege in Frommanns sehr empfehlenswerther Zeitschrift: Die deutschen Mundarten, Nürnberg (v. Ebnersche Buchhandlung).

4) Ich habe in einer früheren Anmerkung Stellen aus K. F. Beckers Schriften

Wir haben im vorigen Kapitel nachgewiesen, daß nicht die theoretische Erkenntnis der Sprache und ihrer Gesetze, sondern die praktische Erlernung der Schriftsprache und ihrer Formen die Aufgabe der untern Schulen ist. Wenn wir nun die Benutzung einer richtigen Theorie für diese praktischen Zwecke keineswegs ausschließen, so könnte es dem oberflächlichen Blicke scheinen, als sei hier kein wesentlicher Unterschied. Der Unterschied ist aber in der That ein sehr wesentlicher. Fürs erste ist uns durch unsren praktischen Gesichtspunkt für die Behandlung des Theoretischen eine bestimmte Grenze gegeben, die gänzlich fehlt, wenn man das vollkommene theoretische Verstehn der Sprache zur Aufgabe des Volksschulunterrichts macht. Die seichteren unter Beckers Nachfolgern merken hievon nichts, weil sie in der dürftigen Weisheit, die sie der Schuljugend mittheilen, das vollkommene Verständnis der Sprache zu besitzen glauben. Den begabteren und tieferen auch unter Beckers Schülern aber macht gerade dieser Punkt nicht wenig zu schaffen. Einerseits erkennen sie wohl, daß ein vollkommenes Verständnis der Sprache nur Sache einer wirklich wissenschaftlichen Behandlung sein kann, und andrerseits sagt ihnen ihr gesunder praktischer Blick doch, daß eine wissenschaftliche Behandlung dieser Art nicht in die Volksschule gehört. So suchen sie sich, wie es

angeführt, in denen das Richtigere sich geltend macht. Ich will nicht unterlassen, an dieser Stelle einige von Beckers Anhängern namhaft zu machen, die in rühmlicher Weise gerade diese Seite von Beckers Ansichten ausgebildet haben. Vor allen habe ich hier zu erwähnen F. C. Honeamp, dessen Vollständige Anleitung zu elementarischen Sprachübungen und zum Elementarunterricht in der Sprachlehre, 2te Anfl. Soest 1848, so wie seine Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre, Soest 1845, viele richtige und beachtenswerthe Bemerkungen enthalten. Später hat dann Honeamp ein besonderes Lehr- und Uebungsbuch für den Sprachunterricht in niederdentschen Landschulen (Soest und Olpe 1851) herausgegeben. Viel treffendes findet sich auch in Honeamps Abhandlung über volksthümliche Darstellung, in Herrigs Archiv Bd. 16, 1854, S. 293—323. An Honcamp schließt sich an, jedoch in selbständiger Weise, dessen Schüler Th. Hegener. Er schrieb auf Honcamps Veranlassung das sehr lesenswerthe kleine Buch: Ueber den Unterricht in der Schriftsprache. Arnsberg 1843. Dann: Der Schreib- und Leseschüler in niederdeutschen Volksschulen, 1. Thl. 3te Aufl. Arnsberg 1849; 2. Thl. 1850. Wenn ich auch weiterhin diesen Männern in den wesentlichsten Punkten entgegentreten muß, so glaube ich doch gemeinsamen Boden unter den Füßen zu fühlen, und kann den Wunsch nicht unterdrücken, daß eine endliche Verständignng möglich sein möchte. Wie gerade das Niederdeutsche auf eine Vereinfachung des Sprachunterrichts hindrängt, darüber spricht sich sehr nachdrücklich aus H. Burgwardt in seiner Fibel für die niederdeutsche Jugend. Altona 1855.

eben gehen will, durch diesen Widerspruch hindurchzuwinden.[1] Zweitens aber zeigt uns unser praktisches Ziel auch den richtigen Weg und bewahrt uns vor der unglaublichen Verkehrung des natürlichen Unterrichtsganges, den wir bei Becker finden. So soll, wie wir gesehen haben, nach Becker der Schüler die Hochdeutsche Schriftsprache schon inne haben, bevor der grammatische Unterricht seinen Anfang nimmt. Bei uns aber ist es gerade die Erlernung der Hochdeutschen Schriftsprache, welche sich der grammatische Unterricht zum Zweck setzt.

Sollte jemand unser Ziel für zu geringfügig und unter der Würde der Volksschule halten, so geben wir ihm Folgendes zu bedenken: Gewis ist es um die Theorie der Zahlen eine schöne Sache, und ihre Ergründung ist sicherlich eine der würdigsten Aufgaben des menschlichen Verstandes. Aber nimmt man etwa die Theorie der Zahlen deshalb in den Plan der Volksschule auf, weil sich an derselben der Verstand bilden läßt? Oder ist die Sache nicht vielmehr die: Kenntnis der vier Species und einiger anderen Rechnungsarten ist den Ständen unentbehrlich, die ihre Bildung in der Volksschule erhalten, und die Erlernung dieser unentbehrlichen Rechnungsarten weiß eine richtige Methode so einzurichten, daß sich zugleich der Verstand der Schüler an diesem Unterrichtszweige schärft und bildet. In ähnlicher Weise ist uns die Erlernung der Hochdeutschen Schriftsprache, so weit ihre Aneignung im Bereich der Volksschule liegt, Ziel, und an dieser Erlernung mag eine vernünftige Methode die Geisteskräfte der Schüler üben.

In welchem Umfang und in welcher Weise ist nun aber die Erlernung der Hochdeutschen Schriftsprache Aufgabe der Volksschule? Hier muß ich zurückkommen auf meine frühere Behauptung: Lesen und Schreiben sind das Ziel der Volksschule, und in ihrem Dienst steht der Betrieb der Grammatik. Der Zweck des Lesens ist das Verstehen der Hochdeutschen Bücher, die dem Volke bestimmt sind; das endliche Ziel des Schreibens die schriftdeutsch richtige Aufzeichnung der Dinge, deren schriftliche Wiedergabe das Leben verlangt. Das Verstehen der Hochdeutschen Bücher ist aber hier in seinem einfachen, ursprünglichen Sinn zu nehmen, in dem Sinn, in welchem Homer seine eigenen Gedichte verstanden hat, nicht in dem, in welchem er sie nicht verstanden hat. Er wußte näm-

1) Den Beleg zu dem Gesagten bietet Honcamp. Man vergleiche z. B. in dessen Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre S. 22 mit S. 10.

lich recht wohl, was er sagte, aber er hätte von keinem einzigen seiner Sätze grammatische Rechenschaft geben können. An und für sich betrachtet ist also Grammatik zu einem solchen Verstehen durchaus nicht vonnöthen. Sie wird es erst oder kann es doch werden dadurch, daß das Gelesene nicht die eigentliche Muttersprache des Schülers ist, sondern ein von dessen Mundart unterschiedenes Schriftdeutsch. Natürlich wird aber auch hier die Grammatik eine ganz verschiedene Stellung einnehmen, wenn man jenes einfache Verstehen des Gelesenen zum Ziel nimmt, zu dessen Erreichung die Grammatik als Hülfsmittel zu dienen hat, als wenn man die grammatische Zergliederung als solche zum Zweck des Lesens macht. Wir können aber erst dann auf diesen Punkt näher eingehen, wenn wir die Stellung der Grammatik zum Schreiben untersucht haben.

Was ist die Aufgabe der Volksschule in Bezug auf das Schreiben? Die erste und elementarste Aufgabe wird die sein, daß überhaupt mit einiger Geläufigkeit schreiben gelernt wird. Auch diese unterste Stufe enthält, wie wir gesehen haben, schon eine praktische Einführung in die Schriftsprache und ein sehr wesentliches Stück Grammatik. Der eigentliche Betrieb der Grammatik tritt aber erst ein mit der Forderung, daß der Schüler Sicherheit im Gebrauch der hochdeutschen Schriftsprache bekommen soll. Denn dazu muß er wissen, was in der Schriftsprache richtig und was falsch ist, und dieß erfährt er aus der Grammatik. Diese Kenntnis dessen, was der Schriftsprache angemessen ist und was nicht, ist ein weiterer Fortschritt des Verstehens, aber von einem vollkommenen Verstehen der Sprache und ihrer Verhältnisse ist sie sehr weit entfernt. Und selbst diese Art von Kenntnis findet ihre naturgemäße Grenze in ihrem Zweck. Sie hat es nämlich nicht auf Vollständigkeit abgesehen, sondern sie beschränkt sich auf die Dinge, die zum richtigen Schreiben unentbehrlich sind. Dahin gehört aber vor allem die richtige Wiedergabe der Laute (Orthographie) und die Richtigkeit in der Beugung der Wörter (Formenlehre). Von diesen Theilen der Grammatik ist deshalb jedenfalls ein elementarer Ueberblick zu geben. Natürlich wird er nur die Hauptsachen enthalten, während vieles einzelne der gelegentlichen Besprechung verbleibt. Ein solcher Ueberblick muß aber gegeben werden, damit man bei der Besprechung und Einübung des Einzelnen, da wo sich letztere als nothwendig zeigt, darauf Bezug nehmen kann. Einüben wird man natürlich nur das lassen, was der Schüler

nicht ohnehin schon mit Sicherheit handhabt, weil er es aus seiner Mundart mitbringt. Doch wird der praktische Zweck auch bei diesen Uebungen den nöthigen Unterschied zwischen dem näher und dem ferner Liegenden an die Hand geben.

Was die Syntax betrifft, so ist von verschiedenen Seiten hervorgehoben worden, daß gerade in ihr sich ein wesentlicher Unterschied zwischen der Schriftsprache und den Mundarten findet.[1] Die Mundarten bewegen sich in viel einfacheren Satzbildungen als die Schriftsprache. Sehr viele von den künstlicheren Satzgefügen der letzteren, so wie ein Theil ihrer Konjunktionen ist der Volksmundart fremd. Die angeführten Thatsachen sind richtig. Denn wenn auch in Bezug auf Satzbildung und syntaktische Ausdrucksformen eine große Mannigfaltigkeit unter den einzelnen Mundarten besteht, so finden doch die obigen Bemerkungen auf alle eigentlichen Volksmundarten Deutschlands mehr oder weniger Anwendung. Aber die Folgerungen, die man aus jenen Thatsachen für den Volksschulunterricht gezogen hat, waren irrig, weil man das praktische Ziel dieses Unterrichts aus den Augen verlor. Stellt man das vollständige Verstehen der Schriftsprache und ihrer Verhältnisse im grammatisch begrifflichen Sinn als Ziel hin, so hat der syntaktische Unterricht in der Volksschule dieselben Grenzen wie auf der Universität. Die Syntax in der Volksschule hat aber eine ganz andere Aufgabe. Sie dient vor allem dem Schreiben, und hier hat sie nicht etwa den Zweck, der großen Menge den Gebrauch künstlicher und verschlungener Satzbildungen anzulehren, sondern ihre Aufgabe ist, an den Satzbildungen, deren das Volk sich ohnehin bedient, nur gerade so viel zu ändern als die Uebereinstimmung mit der Schriftsprache verlangt. Dahin gehört also erstens die Konstruktion der Wörter, wenn die Mundart von der Schriftsprache abweicht, und zweitens die Beseitigung solcher Satzbildungen, welche der Schriftsprache fremd sind, und ihre Ersetzung durch die entsprechenden schriftdeutschen. Damit ist den Bedürfnissen des Volkes in Bezug auf das Schreiben der Hochdeutschen Schriftsprache Genüge gethan. Denn wer das angegebene Ziel erreicht, der schreibt ein in syntaktischer Beziehung tadelloses Schriftdeutsch, dagegen ist die Einübung künstlicher und verschlungener Satzbildungen, welche der Sprache des Volkes fremd sind,

1) Vgl. besonders die oben angeführten Schriften von Honcamp und von Th. Hegener.

für das Schreiben nicht nur überflüssig, sondern geradezu verderblich. Es ist kaum zu begreifen, wie man einerseits behaupten kann, daß diese Formen der volksthümlichen Darstellung widerstreiten, und andrerseits doch fordern, daß das Volk selbst sich ihrer bedienen und dazu ausdrücklich angeleitet werden soll. Von den verderblichen Folgen dieser Bemühungen kann man sich leicht überzeugen, wenn man sich nach den Früchten solcher Stilbildung umsieht. Der bei weitem größte Theil der falschen und oft lächerlichen Satzbildungen, die wir jetzt so häufig in Briefen von Handwerkern und Landleuten finden, gehört in die Klasse dieser angelernten Konstruktionen. Und bringt es ja einer durch jahrelange Uebungen im Sätzebilden dahin, sich dieser künstlicheren Ausdrucksformen mit ziemlicher Richtigkeit zu bedienen, so geht ihm meist unter dem schwerfälligen Rüstzeug die ganze Frische der Auffassung und der Darstellung verloren. Die köstliche Unmittelbarkeit, die uns auch an den schriftlichen Aeußerungen unverkünstelter Menschen erfreut, ist dahin, und an ihre Stelle tritt der lahme Gang eines mittelmäßigen Zeitungsartikels.

Für das Verstehen des Gelesenen aber hat die Volksschule die Einübung des künstlichen Satzbaus nicht nöthig. Denn erstens soll sich eben der, welcher für das Volk schreibt, der Einfachheit befleißigen; und zweitens wird das wirklich Unentbehrliche sich leicht an einen richtig geleiteten Leseunterricht anschließen. Die wiederholte Uebersetzung künstlicher Satzbildungen in die bekannten einfacheren wird in den meisten Fällen genügen. Was das Verständnis betrifft, nimmt ja überhaupt die Uebung des Lesens für die Schriftsprache eine ähnliche Stellung ein wie das Sprechenhören für das erste Erlernen der mütterlichen Mundart. Unzählige Dinge machen sich hier von selbst durch das Wechselverhältnis von Inhalt und Form.

Bei der Benutzung des Lesens für die Erlernung der Sprache hat man aber zwei Dinge wohl auseinanderzuhalten, nämlich die Einübung der sprachlichen Formen für das Schreiben und die Erklärung sprachlicher Schwierigkeiten für das Verständnis des Gelesenen. Dadurch daß man diese beiden Dinge vermischt und verwechselt hat, ist man bei den wohlgemeinten Vorschlägen zu einer ausgiebigen Benutzung des Lesebuchs für den Sprachunterricht auf unglaubliche Irrwege gerathen. Man be-

handelt Grimmsche Märchen oder Uhlandsche Lieder als wären sie dazu da, Uebungen im Dekliniren oder im Sätzebilden an ihnen anzustellen.[1]

Die Einübung der Grammatik, so weit sie zum Behuf des Schreibens nöthig ist, hat an besonders hiezu bestimmten Sätzen und Lesestücken stattzufinden. Und hier knüpfen wir wieder an das an, was wir oben über Fibel und Lesebuch gesagt haben. Wir wünschten nämlich auch äußerlich die Sätze und Lesestücke, an denen man ausdrücklich die Grammatik übt, ganz getrennt von dem Lesebuch, das man um seines Inhalts willen liest. Dieselben Lesestücke, die in der Fibel auf der früheren Stufe zur Erlernung des Lesens gedient haben, könnten auf der späteren zur Einübung der Grammatik verwendet werden.[2] Zu diesem Behuf müßten die Sätze und Lesestücke der Fibel so gewählt und geordnet werden, daß sie in Uebereinstimmung stünden mit der kleinen Grammatik, die man den Schülern auf der zweiten Stufe des Unterrichts in die Hände gibt. Eine solche Grammatik hat sich natürlich auf den mäßigsten Umfang zu beschränken und nur das wirklich Unentbehrliche aufzunehmen.[3] Findet man aber eine solche Benutzung der Fibel nicht genügend oder glaubt man, jene beiden Zwecke bei der Anordnung der

1) Das „Deutsche Lesebuch für Gymnasien, Seminarien, Realschulen mit sachlichen und sprachlichen Erklärungen nebst vielfachen Andeutungen zu einem praktischen Unterricht in der Deutschen Sprache von Joseph Kehrein" gibt zu Grimms Aschenputtel neben vielen ähnlichen folgende Anmerkungen: „Einem reichen Manne, dem wurde seine Frau krank (Wie läßt sich dieser Satz noch anders ausdrücken? Gieb Subjekt, Prädikat und Copula des Satzes an. Gramm. §. 154. 156.) — Das arme Stiefkind (Von dem althochd. stiufan = berauben. Was ist also Stiefkind? Was Stiefvater?) — Aschenputtel gieng zu seiner Mutter Grab (Darf es bei Umstellung der Wörter z u heißen? Gramm. §. 219.) — Allemal kam ein Vöglein auf den Baum, und das Vöglein warf ihm herab, was es nur wünschte (Welche Wörter könnten in diesem Satze fehlen?) — Mit Silber und Seide ausgestickte Pantoffeln (Löse den Satz in einen Relativsatz mit w e l c h e r auf. Gramm. §. 321.) — Ein trübes Oellämpchen brannte (War eigentlich das Oellämpchen trüb?) u. s. w. u. s. w. Und das nennt der Recensent in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (Berlin 1853, S. 719) die „lebendige, anregende Lehrweise des Herausgebers!" Daß eine solche Behandlung auf das eigentliche Hauptlesebuch der protestantischen Schulen, auf die Bibel, übertragen, ein wahrer Frevel sein würde, fühlt jedes tiefere Gemüth von selbst.

2) Natürlich nicht die Bibelsprüche im letzten Abschnitt der Fibel.

3) In dem äußerlichen Umfang etwa wie es die Kleine Deutsche Sprachlehre von H. Bohm und W. Steinert, 8. Aufl. Berlin 1857, thut. Am Inhalt dieses übrigens recht geschickten kleinen Buchs würden wir freilich nach unsern Ansichten manches anders wünschen.

Sätze und Lesestücke nicht gehörig vereinigen zu können, so mag man den Kindern außer dem grammatischen Leitfaden noch ein besonderes kleines Buch mit Sätzen und Lesestücken zur Einübung der Grammatik in die Hand geben. Jedenfalls aber hat diese Art von Benutzung dem eigentlichen Lesebuch fern zu bleiben. Denn sie richtet hier zwiefachen Schaden an. Erstens zerstört sie den Eindruck der trefflichsten Sachen und verdirbt die Freude daran; und zweitens führt sie die Schüler gänzlich in die Irre darüber, wie man lesen muß und worauf es beim Verstehen des Gelesenen ankommt. Sprachliche Erklärungen haben hier schlechterdings nur da einzutreten, wo das Verständnis des Gelesenen, und zwar das Verständnis im einfachsten Sinn des Worts es erfordert.

Ich habe in dem Voranstehenden nicht einen Lehrgang des Deutschen Sprachunterrichts gegeben, sondern nur Andeutungen über Ziel und Methode desselben. Sein Ziel vollständig erreichen wird man bei jeder Methode, sei sie welche sie wolle, nur in den seitensten Fällen. Aber eben deswegen ist auch der Weg zum Ziele durchaus nicht gleichgültig. Wir haben ihn so zu wählen gesucht, daß wir auf möglichst einfache Weise von der Mundart zur Schriftsprache hinüberleiten. Auch in dieser wollen wir dem Volke die Einfachheit und Natürlichkeit bewahren, die seinem Wesen entspricht. Das Ziel der entwickelteren, zumal städtischen Volksschule ist auch uns korrektes Hochdeutsch. Wird aber dieß Ziel nicht vollständig erreicht, sondern mischen sich fort und fort einzelne mundartliche Ausdrücke und Wendungen auch in die schriftlichen Aeußerungen der großen Massen, so wird der wahrhaft Gebildete daran keinen Anstoß nehmen. Wohl aber wird ihn die Verschrobenheit anwidern, die sich der kunstreicheren Büchersprache bedienen möchte, ohne es doch zu vermögen.

Viertes Kapitel.

Das Deutsche im Schullehrerseminar.

Die Behandlung des Deutschen in den Seminaren, in welchen die Lehrer für die Volksschulen gebildet werden, steht natürlich in engster Beziehung zu der Behandlung des Deutschen in den Volksschulen selbst.

Nach den Ansichten, die man über den Deutschen Unterricht in der Volksschule hat, werden sich auch die Ansichten richten, die man sich über den Betrieb des Deutschen auf Seminaren bildet. Wir müssen deshalb bei den folgenden Erörterungen voraussetzen, daß dem Leser das gegenwärtig ist, was wir im dritten Kapitel über den Deutschen Unterricht in der Volksschule gesagt haben. Aber so sehr auch der Betrieb des Deutschen im Schullehrerseminar bedingt ist durch den Betrieb des Deutschen in der Volksschule, so ist er dennoch wesentlich davon verschieden, und zwar nicht bloß dem Maß nach, sondern auch der Art nach.

Die erste Forderung an den Schullehrer ist natürlich, daß er das selbst können soll, was er seinen Schüler zu lehren hat. Haben wir nun als endliches Ziel der Volksschule hingestellt, daß ihre Schüler richtiges Hochdeutsch schreiben sollen, so müssen wir zuvörderst dieselbe Forderung an den Lehrer selbst stellen. Diese Forderung wird jetzt bisweilen so geringschätzig behandelt, als sei es unter der Würde des Schullehrerstandes, ihrer auch nur Erwähnung zu thun. Die Wahrheit ist jedoch, daß man auch auf dem Schullehrerseminar diese Forderung nur als Zielpunkt aufstellen kann. Wollte man unverbrüchlich auf ihrer Erfüllung bestehen, so würde man bei weitem nicht Leute genug bekommen, um die vorhandenen Schulstellen zu besetzen. Man wird nicht läugnen wollen, daß Preußen in den letzten Menschenaltern ganz besonders thätig gewesen ist für Hebung seiner Volksschulen und ihres Lehrstandes. Und doch hat auch in Preußen eine nähere Untersuchung noch in neuerer Zeit ergeben, daß es in Einer Provinz bei keinem Seminar erreicht werden konnte, daß die deutschen Arbeiten der Abiturienten „frei von orthographischen, Interpunktions- und sprachlichen Fehlern" hergestellt wurden.[1] Was ein anderes Deutsches Land betrifft, so kann ich aus eigener Erfahrung hinzufügen, daß ein Schullehrer, dem beim Abgang vom Seminar die erste Note ertheilt und später von den Schulinspektoren mit immer neuen Lobeserhebungen bestätigt worden war, in seinen eigenen Deutschen Ausarbeitungen grobe sprachliche Schnitzer machte. Wir wollen also die Forderung des regelrechten Schreibens nicht zu gering anschlagen, sondern froh sein, wenn sie auch nur annäherungsweise erfüllt wird.

1) Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständniß der drei Preußischen Regulative, herausgegeben von F. Stiehl, Berlin 1855, S. 89.

Aber allerdings würde man die Aufgabe des Schullehrerseminars gänzlich verkennen, wenn man glaubte, sie unterscheide sich nicht wesentlich von der Aufgabe der Volksschule. Der Volksschüler lernt die hochdeutsche Schriftsprache, um sie zu gebrauchen; der Seminarist, um sie zu lehren. Durch dieß verschiedene Ziel ist nothwendig auch eine verschiedene Behandlung geboten. Denn wenn auch die sprachliche Bildung des Präparanden und Seminaristen einen ähnlichen Weg zu nehmen hat wie die des Volksschülers, so hat doch für den ersteren die Grammatik selbst eine ganz andere Bedeutung als für den letzteren. In wie weit der Volksschüler in seinem weiteren Leben als Landmann oder Handwerker von der Grammatik Rechenschaft zu geben weiß, ist meist eine sehr untergeordnete Sache. Das Wesentliche für ihn ist, daß er von der Sprache den rechten Gebrauch zu machen weiß. Dagegen muß der Schullehrer allerdings auch von der Grammatik und ihren Regeln Rechenschaft geben können. Das gehört zu den nothwendigen Erfordernissen seines Lebensberufs. Ohne daß wir also den Schullehrer zum Gelehrten machen wollen, dürfen wir doch nicht außer Acht lassen, daß die Grammatik selbst, das heißt die Theorie der Sprache, in der Bildung des Schullehrers eine ganz andere Stellung einnimmt als in der des Volksschülers.

Sollen wir nun näher angeben, in welcher Art die Deutsche Grammatik mit den Seminaristen zu behandeln ist, so tritt uns eine große Schwierigkeit entgegen. Offenbar nämlich darf von dem Lehrer der entwickelten Stadtschule, wenigstens von dem der oberen Klassen, ein höherer Grad von Ausbildung gefordert werden als von dem Lehrer der einklassigen Landschule. Darüber aber, wie diese Unterscheidung praktisch zu erreichen sei, gehen die Meinungen sehr auseinander. Manche wollen die Bildung des Lehrers an den oberen Klassen städtischer Schulen als Ziel für den ganzen Schullehrerstand hinstellen. Andere wollen im Gegentheil die öffentlichen Seminare auf die nothwendige Bildung des Landschullehrers beschränken und es den einzelnen Begabteren oder durch die Umstände Begünstigten überlassen, sich für den Dienst an der mehrklassigen Stadtschule die nöthige Befähigung zu erwerben. Man wird jedoch nicht umhin können, auch für den Bedarf der Stadtschulen in regelmäßiger Weise zu sorgen, entweder durch Errichtung höherer Kurse an den gewöhnlichen Seminaren oder durch besondere Seminare zur Bil-

dung von Lehrern an oberen städtischen Schulklassen. Unter allen Umständen aber wird man darauf zu achten haben, daß über der weiter geförderten Bildung nicht das Ziel des Schullehrers, nämlich der Dienst an der Volksschule vergessen werde.

Was die sprachliche Bildung der Präparanden betrifft, so wird sie im Wesentlichen der Bildung ähnlich sein, die eine gute städtische Volksschule gibt. Wo der Präparand seine sprachliche Bildung nicht auf einer vollständigen Volksschule erwerben kann, da wird sich doch sein Lehrgang nicht weit von dem der Volksschule entfernen dürfen, weil er das an sich selbst durchmachen soll, was er später zu lehren hat. Was aber schon seine Präparandenjahre und noch weit mehr sein Seminarleben von der Volksschule unterscheidet, ist, daß er das, was die Volksschüler bloß lernen, zugleich auch als Gegenstand des Lehrens kennen lernt. Dies erfordert aber erstens Kenntnis und Uebung im Unterrichten und zweitens eine tiefer gehende Auffassung des Lehrgegenstandes selbst. Auch der Schullehrer kann es nicht auf Erforschung der Sprache absehen. Denn dazu gehören Kenntnisse und eine Vorbildung, die ihm gebrechen. Wohl aber muß er nach seinem Bildungsgrad eine möglichst richtige Vorstellung von der Sprache haben. Denn man täusche sich nur nicht. Irgend eine Vorstellung macht sich jeder von dem, womit er sich so anhaltend zu beschäftigen hat wie der Schullehrer mit der Sprache; und gibt man ihm keine richtige, so macht er sich eine falsche. Eine richtige Vorstellung von der Sprache ist aber nur auf geschichtlichem Wege zu gewinnen. Der Betrieb der Deutschen Sprache im Schullehrerseminar muß deshalb auf die geschichtliche Entwicklung derselben Rücksicht nehmen. Ich zweifle nicht, daß diese Ansicht Widerspruch von den verschiedensten Seiten erfahren wird, und ich gebe von vorn herein zu, daß sie großen Misverständnissen ausgesetzt ist. Aber ich glaube auch, daß sie, richtig aufgefaßt, sich nach allen Seiten hin rechtfertigen läßt. Zuvörderst erkläre ich, daß ich nicht das Studium des Mittelhochdeutschen oder irgend einer älteren Germanischen Sprache in das Schullehrerseminar einführen will.[1] Sondern was ich im Auge habe, ist nur, daß die Grammatik unserer neuhochdeutschen Schriftsprache im Seminar mit Rücksicht auf die Geschichte der Deutschen Sprache betrieben werden soll. Auch hiegegen

1) Prinzipiell würde übrigens auch dagegen nichts einzuwenden sein. Praktisch aber wird es sich schwerlich machen lassen.

wird die Befürchtung geltend gemacht werden, daß dieß nur Dünkel in den Köpfen der Seminaristen erwecken werde wie alle „Halbwisserei“. Aber hier muß ich mir eine allgemeine Bemerkung erlauben. Nicht das Maß des Wissens hat einen Theil unserer Schullehrer mit Dünkel erfüllt, sondern die Art und die Behandlung desselben. Man hat ihnen einen seichten Auszug aus allerlei Wissenschaften mitgetheilt und ihnen dann zu verstehen gegeben, daß sie damit nun die Hauptsache haben. „Was die studierten Herren sonst noch treiben, hieß es, das ist gelehrter Kram, der euch freilich unzugänglich, aber auch ohne Werth ist.“ Das hat die lächerliche Aufgeblasenheit erzeugt, die alle tiefere Wissenschaft verachtet und, wenn sie könnte, wie sie wollte, uns in die Barbarei einer ausgeebneten oberflächlichen Mittelmäßigkeit stürzen würde. Gerade die entgegengesetzte Wirkung wird es haben, wenn man den Volksschullehrer an einzelnen Stellen und nur da, wo es hingehört, in die wirklichen Elemente der Wissenschaft blicken läßt. Geht ihm dabei die Einsicht auf, daß das, was er zu begreifen und zu erlernen im Stande ist, nur die ersten Anfangsgründe dessen sind, was der wirkliche Gelehrte zu bewältigen hat, so wird gerade der bessere Kopf Respekt vor der Wissenschaft bekommen. Es ist aber gar keine gleichgültige Sache, daß ein so wichtiger und achtbarer Stand wie der der Schullehrer sich nicht bloß murrend der Gewalt fügt, sondern mit innerer Achtung auf die blickt, die ihm an Bildung und Lebensstellung übergeordnet sind.[1] Natürlich wird sich das Heranziehen der Sprachgeschichte in sehr bescheidenen Grenzen zu halten haben.[2] Es würde aber die Berücksichtigung der Sprachgeschichte bei der Behandlung der Deutschen Grammatik auf Schullehrerseminaren nach zwei Seiten hin heilsame Folgen haben. Erstens wird der Lehrer auf diesem Wege die richtige Ansicht über das Ver-

1) Es ist bei dieser Ueberordnung natürlich nur von der geistigen Bildung und der äußeren Stellung die Rede. Der sittliche Werth des Menschen ist davon unabhängig. Was die äußere Lage der Schullehrer betrifft, so sind jetzt wohldenkende Männer aller Parteien darüber einverstanden, daß sie an vielen Orten einer wesentlichen Verbesserung bedarf.

2) Daß vor allem der Lehrer selbst, dem das Deutsche im Seminar zufällt, zum mindesten so viel Kenntnis des Altdeutschen besitzen müßte, wie wir im siebenten Kapitel von unseren Philologen fordern, versteht sich von selbst. Je mehr er weiß, um so mehr wird er sich vor dem Fehler der Halbwisser hüten, mit seiner Gelehrsamkeit Staat zu machen. Namentlich hätte er sich alles bloß hypothetischen Etymologisirens streng zu enthalten.

hältnis der Schriftsprache, die er lehrt, zur Volksmundart, die er bei seinen Schülern vorfindet, gewinnen; und zweitens wird er vor dem Wahn bewahrt bleiben, daß Alles, was nicht mit unsrer jetzigen Schriftsprache übereinstimmt, deswegen roh und an sich tadelhaft sei. Dieß ist aber schon deswegen von großem Werth, weil die wichtigsten religiösen Bücher des Volkes, Luthers Bibelübersetzung und das Gesangbuch, bisweilen jetzt nicht mehr übliche Sprachformen bieten.[1]

Das wäre natürlich auf alle Weise zu verhüten, daß nicht durch diese Hereinziehung der Sprachgeschichte die eigentliche Hauptaufgabe des Schullehrers, nämlich die Sicherheit in der jetzt gültigen Schriftsprache, beeinträchtigt würde. Es würde dieß aber bei richtiger Behandlung wohl kaum zu befürchten sein. Denn auf die Erlernung und Einübung der jetzigen Schriftsprache würde ja der unermeßlich größere Theil der Zeit und Kraft des Seminaristen verwendet. Auf sie bezöge sich nicht nur die eigentliche Aufgabe der sprachlichen Unterrichtsstunden, sondern auch die Anweisung zum Lehren, die einen Hauptheil der Seminarbildung ausmacht. Auf diese letztere wichtige Seite brauchen wir uns deshalb hier nicht näher einzulassen, weil eine Anweisung im Einzelnen außerhalb unseres Zweckes liegen würde, die nöthigen Gesichtspunkte aber sich aus unsrem Abschnitt über die Volksschule von selbst ergeben. Nur auf Eins möchten wir noch ausdrücklich aufmerksam machen, daß nämlich nach den Ansichten, die wir dort entwickelt haben, die Anleitung zur Benutzung des Lesebuchs sich sehr wesentlich von der vielfach empfohlenen unterscheiden würde.

Fünftes Kapitel.

Das Deutsche auf dem Gymnasium.

Unter dem Begriff des Gymnasiums fassen wir alle die Schulen zusammen, deren Hauptaufgabe das Lehren des Lateinischen und Griechischen ist, von den ersten Elementen des Lateins bis zum Abgang auf

1) Dies bleibt der Fall, wenn man auch nicht den alten Text von Luthers Bibelübersetzung wörtlich beibehält. Denn auch bei einer allerdings berechtigten Annäherung an die Sprache der Gegenwart, wie sie jetzt alle wirklich praktisch gebrauchten Ausgaben bieten, darf doch das alte Gepräge nicht völlig verwischt werden. Vgl. darüber Germania, her. von Franz Pfeiffer 1857, S. 109 fg.

die Universität. Welche Stellung soll nun auf diesen Anstalten der Unterricht im Deutschen einnehmen? Haben wir in einem der früheren Kapitel die Ansichten über den Deutschen Unterricht auf Volksschulen sehr getheilt gefunden, so wird das Gewirr der Meinungen über die Behandlung des Deutschen auf Gymnasien fast noch ärger. Während die Einen von der Einführung eines umfassenden, vielstündigen Deutschen Unterrichts eine neue Aera der Gymnasien erwarten, wollen die Andern den Unterricht im Deutschen ganz von den Gymnasien verbannen; und man kann nicht läugnen, daß die Letzteren bisweilen an ihre Austreibung des Deutschen Unterrichts fast eben so große Hoffnungen für die Zukunft unsres Geschlechts knüpfen wie die Ersteren an dessen Einführung. Wir werden den rechten Weg durch diesen Irrgarten am sichersten finden, wenn wir einerseits die wesentliche Bestimmung des Gymnasiums, andrerseits die Aufgabe, welche die Schule überhaupt in Bezug auf die Deutsche Sprache hat, recht klar in's Auge fassen.

Was ist die Bestimmung des Gymnasiums? Unseren künftigen Pfarrern, Richtern und Aerzten die Anfangsgründe der höheren allgemeinen Bildung zu geben. Das ist die wirkliche Sachlage. Gegenüber den künftigen Theologen, Juristen und Medicinern treten die Gymnasialschüler, die auf keine dieser drei praktischen Berufsarten lossteuern, in den Hintergrund. Die weitere Frage ist also nur: Was gehört zu der allgemeinen höheren Bildung des Pfarrers, Richters und Arztes? Ich setze voraus, daß meine Leser mit mir in den klassischen Studien die wesentliche Grundlage der allgemeinen Bildung für diese drei Stände sehen. Denn wer dieß bestreitet, den kann ich hier weder widerlegen, noch berücksichtigen. Einen besondern Nachdruck aber muß ich gleich hier am Eingang darauf legen, daß das Gymnasium die Anfangsgründe der höheren allgemeinen Bildung zu geben hat. Unsre Gymnasien haben sich der thörichten Zumuthung glücklich erwehrt, die künftigen Pfarrer, Richter und Aerzte unmittelbar für ihren praktischen Lebensberuf abzurichten. Weniger aber haben sie sich häufig vor einem anderen Irrthum bewahrt, vor dem Irrthum, als hätte das Gymnasium die formale Bildung seiner Schüler abzuschließen. Dieser Irrthum gereicht den Gymnasien wie der allgemeinen Bildung gleichmäßig zum Verderben. Er steckt dem Gymnasium lächerlich überspannte Ziele, stumpft den frühreifen Sinn durch unvernünftige Zumuthungen

ab und liefert nach all den großen Redensarten den Universitäten ein Geschlecht, dessen überreizter Gaumen die höhere Bildung mit Ekel von sich weist. Das Gymnasium hat auch in formaler Hinsicht nicht vollendete Männer, sondern gut vorbereitete und lernbegierige Studenten zu bilden.

Wir werden im Verfolg sehen, inwiefern diese Bemerkungen gerade für den Deutschen Unterricht von besonderem Belang sind. Hier müssen wir zunächst die eben angegebene Bestimmung des Gymnasiums mit der Aufgabe zusammenhalten, die wir im ersten Kapitel dem schulmäßigen Betrieb der Deutschen Sprache gestellt haben. Wir setzten die Aufgabe der Schule in die Ueberlieferung der Hochdeutschen Schriftsprache und fanden die Grenze des Deutschen Unterrichts in den verschiedenen Schulen darin, in wie weit sich die in diesen Schulen gebildeten Stände an der Schriftsprache und deren Literatur betheiligen sollen. Diese Bestimmung auf das Gymnasium angewandt macht dadurch einige Schwierigkeit, daß das Gymnasium den Ständen, deren Schule es ist, nur die erste Hälfte ihrer Bildung gibt, während die zweite der Universität vorbehalten bleibt. Fassen wir nun zuvörderst die ganze Bildung unsrer Geistlichen, Richter und Aerzte zusammen, so wird sie in Bezug auf die Hochdeutsche Schriftsprache und deren Literatur etwa in Folgendem bestehen: Für den eigenen mündlichen und schriftlichen Gebrauch soll die Hochdeutsche Schriftsprache diesen Ständen wo möglich so zur zweiten Natur werden, daß sie ihrer in derselben Weise mächtig sind wie der schriftlose Mensch im mündlichen Verkehr seinen Dialekt zu handhaben weiß. In Bezug auf die neuere Deutsche Literatur bilden diese Stände den wesentlichsten Theil des Publikums. Für sie haben unsre großen Dichter und Prosaiker ihre Werke zwar nicht ausschließlich, aber doch vorzugsweise geschrieben. So weit demnach die Sache nicht dem Leben selbst überlassen werden kann, wird die Schule die Vermittlerin zwischen unsern großen Schriftstellern und den studierenden Ständen sein müssen. Endlich tritt auf der Universität die wissenschaftliche Behandlung unsrer Sprache und Literatur ein, und auch hiezu wird das Gymnasium die elementare Vorbereitung zu geben haben.

1) Die Bildung des Deutschen Stils und die Deutsche Grammatik auf dem Gymnasium.

„Gut zu schreiben, sagt Büffon, erfordert zugleich gut zu denken, gut zu empfinden und sich gut auszudrücken, das heißt, man muß Geist, Seele und Geschmack besitzen. Der Stil begreift eine Vereinigung und Uebung aller intellektualischen Kräfte in sich.“ [1] Der Stil ist demnach nicht das Erzeugnis grammatischer oder stilistischer Unterrichtsstunden, sondern er ist das Ergebnis der gesammten Bildung des Menschen. Darin stimmen gegenwärtig Schulmänner von sonst sehr verschiedenen Ansichten überein. So Friedrich Thiersch in seinem bekannten Werk über gelehrte Schulen [2] und Hiecke in seinem lehrreichen Buch über den Deutschen Unterricht auf Deutschen Gymnasien. Recht klar hat Hiecke ausgeführt, was aus jener Grundansicht über den Stil für den Unterricht in der Muttersprache folgt, daß sich nämlich derselbe „durch alle Lectionen, auch die nicht ausdrücklich für ihn bestimmten hindurchzieht.“ „Die Lehrer jedes Faches ertheilen, sagt er, auch ohne dies zu beabsichtigen, zugleich praktischen Unterricht in der Muttersprache.“ [3] Mit dem tiefsten Sinn für seinen Gegenstand aber hat Philipp Wackernagel in seinem reichhaltigen Gespräch über den Unterricht in der Muttersprache diese Ansicht durchgeführt. [4]

Das Verhältnis der deutschen Grammatik zu diesem letzten praktischen Ziel des Unterrichts, der Bildung eines selbständigen Deutschen Stiles, ist jedoch durch die angegebene Grundansicht noch keineswegs

1) Hamanns Uebersetzung von Büffons Discours prononcé dans l'Académie Françoise 1753. In Hamanns Werken Bd. 4, S. 462.

2) IV. S. 338.

3) Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch von R. H. Hiecke. Leipzig 1842. S. 27. Ich befinde mich dem Buch von Hiecke gegenüber in einer sonderbaren Lage. Daß der Verfasser mit warmer Liebe zur Sache und mit reicher Kenntnis seines Gegenstandes geschrieben habe, wird kein Unbefangener läugnen. Aber während Manches mir wahrhaft aus der Seele geschrieben ist, scheint mir Anderes in solchem Grade verwerflich, daß ich fast glaube, der Verfasser selbst wird noch davon zurückkommen.

4) Der Unterricht in der Muttersprache. Von Dr. K. E. Ph. Wackernagel. Vierter Theil des Deutschen Lesebuchs. Stuttgart 1843. Ich darf wohl bei allen meinen Lesern voraussetzen, daß sie diese vortreffliche Schrift kennen.

festgestellt. Und wirklich sehen wir auch die Männer, die in dieser wichtigen Grundansicht übereinstimmen, in Bezug auf den elementaren Betrieb der Deutschen Grammatik sehr weit auseinandergehen. Einige wollen ihn gänzlich verbannen; Andere lassen ihn zu. Aber auch unter den Letzteren findet in Bezug auf die praktische Ausführung eine Verschiedenheit statt. Man kann nämlich die nothwendige Unterweisung in der Deutschen Grammatik entweder ganz an die Unterrichtsstunden in den alten Sprachen vertheilen, oder man kann ihr außerdem auch noch besondere Unterrichtsstunden einräumen. Bei einem solchen Auseinandergehen der Sachverständigen dürfen wir annehmen, daß wir es mit einem sehr schwierigen Gegenstand zu thun haben. Wirklich wird auch die allgemeine Schwierigkeit, die in der Sache selbst liegt, beim Gymnasium noch vermehrt durch die eigenthümliche Mittelstellung, die dasselbe einnimmt, indem es mit seinem unteren Ende an die Elementarschule gränzt, mit seinem oberen an die Universität. Eben dadurch wird uns aber auch die doppelte Aufgabe bezeichnet, welche die Deutsche Grammatik auf dem Gymnasium hat. Sie soll nämlich erstens zur Erlernung und richtigen Handhabung der Hochdeutschen Schriftsprache dienen, und sie soll zweitens die Anfänge einer wissenschaftlichen Behandlung der Deutschen Sprache selbst geben. In der ersteren Beziehung ist ihre Aufgabe eine ähnliche wie in der Volksschule, in der zweiten eine Hinüberleitung zur Universität. Darin liegt nun schon, daß die erstere Aufgabe der Deutschen Grammatik vorzugsweise der unteren Hälfte des Gymnasiums zufallen wird, die zweite der oberen.[1]

Die Aneignung der Hochdeutschen Schriftsprache muß auf dem Gymnasium einem großen Theile nach das Werk der Uebung und Gewöhnung sein. Nicht bloß aus Noth, sondern weil allein auf diesem Wege ein wirklich lebendiger Gebrauch der Sprache erzielt wird. Die von uns geforderte Uebung und Gewöhnung ist aber auch durch die ganze Einrichtung des Gymnasiums gegeben. Von der Einwirkung des

1) Wir verstehen unter Gymnasium den ganzen Kursus vom Beginnen des Lateins bis zum Abgang auf die Universität. Die obere Hälfte dieses Kursus umfaßt etwa die letzten vier Jahre vor dem Abgang zur Universität. Wenn wir etwas dieser oberen Hälfte zuweisen, so ist jedoch damit nicht gesagt, daß es sich über den ganzen vierjährigen Kursus zu erstrecken habe.

klassischen Unterrichts werden wir später noch reden. Hier wollen wir nur auf einen anderen Punkt aufmerksam machen.

Die Mehrzahl der Knaben, die ein Gymnasium zu besuchen pflegen, findet sich schon beim Eintritt in die Schule der Deutschen Schriftsprache gegenüber in einem anderen Verhältnis als die große Masse der Volksschüler. Die Schüler des Gymnasiums gehören nämlich erfahrungsmäßig ihrer Mehrzahl nach Familien an, in denen sie von Jugend auf eine Sprache sprechen hören, die der Schriftsprache um ein gut Theil näher steht als die Mundart der Eltern, deren Kinder die Hauptmasse der Volksschulen bilden. Im Gymnasium hört dann der Schüler acht bis zehn Jahre lang von seinen verschiedenen Lehrern ein Deutsch sprechen, das in den meisten Fällen noch näher an die Büchersprache hinanrückt als die Sprache seines Hauses. Er selbst wird angehalten, über die verschiedenartigsten Dinge in einer Sprache Rede und Antwort zu geben, die von der Mundart nur noch eine gewisse Färbung an sich trägt, in den wesentlichsten Beziehungen aber sich der Schriftsprache anschließt. So lebt sich der Zögling des Gymnasiums auch abgesehen von jeder besonderen Unterweisung in den mündlichen Gebrauch der Hochdeutschen Schriftsprache ein.

Wenn nun aber auch ein großer Theil der Erlernung der Schriftsprache der praktischen Uebung anheimgegeben werden muß, so erwirbt sich doch die völlige Sicherheit im Gebrauch der Schriftsprache nicht ohne die ausdrückliche Hinweisung auf das, was richtig und was unrichtig ist, das heißt, nicht ohne Grammatik. Ich kann in dieser Beziehung auf das zurückweisen, was ich im zweiten Kapitel über Schule und Muttersprache im Allgemeinen und im dritten über das Deutsche in der Volksschule gesagt habe. Gerade auf dem Gymnasium aber hat man sich besonders vor der Selbsttäuschung zu hüten, als lernten die Schüler die Schriftsprache ohne alle Grammatik, wenn man keinen fortgesetzten und zusammenhängenden Unterricht in der Deutschen Grammatik ertheilt. Die Wahrheit ist vielmehr, daß die Schüler die eigentlichen Elemente der Grammatik schon im Lese- und Schreibunterricht erhalten, daß sie dann beim Lernen der lateinischen Formen und dem Einüben der lateinischen Syntax fort und fort auch deutsche Grammatik treiben, und daß ihnen endlich beim Durchgehen ihrer Uebersetzungen aus den alten Sprachen eine Fülle von grammatischen Bemerkungen

auch über das Deutsche mitgetheilt wird. Deutsche Grammatik also wird unter allen Umständen getrieben, und es fragt sich nur, wie bald eine wenn auch nur elementare Zusammenfassung ihrer hauptsächlichsten Lehren eintreten soll. Diese erste Zusammenfassung schon auf den früheren Stufen beginnen zu lassen, empfiehlt sich aus mehreren Gründen. Erstens tritt auch für die Lateinschüler das erste Bedürfnis grammatischer Kenntnisse schon bei der Unterscheidung der Schriftsprache von ihrer häuslichen Mundart ein. Die Einprägung und, wo es nöthig ist, Einübung des schriftdeutsch Regelrechten fordert die Bezugnahme auf die Elementargrammatik. Zweitens aber wird sich an diese elementare Kenntnis der Deutschen Grammatik naturgemäß die Erlernung der Lateinischen Grammatik anknüpfen.[1] Man hat sich bei diesem letzteren Punkt nur vor dem Irrthum zu hüten, als müsse die Deutsche Grammatik erst zum allseitigen Abschluß gebracht werden, bevor die lateinische beginnt. Vielmehr wird auch die Deutsche Grammatik, wenn gleich ihre Grundlagen schon früh gelegt sind, sich Hand in Hand mit Erlernung des Lateinischen und späterhin des Griechischen erst mehr und mehr füllen und vertiefen.

Das theoretische Ziel der wissenschaftlichen Bildung, deren Anfänge das Gymnasium gibt, ist allerdings das Verständnis der Sprache selbst. Aber dieß Ziel liegt nicht am Anfang, sondern am Ende der ganzen gelehrten Bildung. Wenn sich nun auch durch dieß andersartige Ziel die Behandlung des Deutschen auf dem Gymnasium von der Volksschule schon auf den untern Stufen in manchen Punkten zu unterscheiden beginnt, so tritt doch der Anfang einer eigentlich wissenschaftlichen Betrachtung der Deutschen Sprache erst in den oberen Kursen des Gymnasiums ein, um dann auf der Universität seine Fortsetzung zu finden. Dagegen ist in dem Untergymnasium die Aufgabe der Deutschen Grammatik vor allem die praktische, die Schüler zum regelrechten Gebrauch der Schriftsprache zu führen.[2] Sie ist mithin eine ähnliche wie auf der entwickelten

1) Für die Behandlung der Deutschen Grammatik in besonderen Unterrichtsstunden auch schon auf den unteren Stufen des Gymnasialunterrichts erklärt sich aus sehr beachtenswerthen Gründen ein Theil unserer trefflichsten klassischen Schulmänner. Vgl. H. Bonitz in der Zeitschrift für die oesterr. Gymnasien 1852, Heft 10, S. 820 und dazu die Bemerkungen in meiner Schrift Ueber Deutsche Rechtschreibung, Wien 1855 S. 105 flg.

2) Diese praktische Aufgabe hat sich deshalb auch die Grammatik zu setzen, die

Volksschule; sie unterscheidet sich aber von dieser letzteren dadurch, daß auf der Volksschule ein fehlerfreier Gebrauch der Schriftsprache nur als Ziel hingestellt, auf dem Gymnasium diese Fehlerfreiheit aber wirklich gefordert wird. Dieser Unterschied liegt in der Natur der Sache. Denn der Staat kann recht wohl die Forderung stellen, daß jeder, welcher die höhere Beamtenlaufbahn betreten will, in so weit der Deutschen Schriftsprache kundig sei, daß er sie ohne grobe Verstöße schreibt. Wer dieß nicht gelernt hat, der wird eben zum Studieren der Berufswissenschaften nicht zugelassen. Aber wie will man denn diese Fehlerlosigkeit in der Volksschule erzwingen? Will man vielleicht dem Knaben, der am Ende seiner Schulzeit noch Verstöße gegen die Regeln der Schriftsprache macht, die Erlernung eines Handwerks verbieten? Und vollends die Mädchen! Soll etwa nur denen, die keine orthographischen Schnitzer mehr machen, das Heirathen gestattet sein? Ein weiterer Unterschied zwischen der praktischen Aufgabe des Gymnasiums und der Volksschule ist der, daß ersteres auch in die Handhabung der eigentlichen Büchersprache einführt. Auch die Volksschule hat Anleitung zu geben zum praktischen Gebrauch der Schriftsprache, aber wir haben im dritten Kapitel die Gränzen kennen lernen, innerhalb deren sie dieß Ziel zu verfolgen hat. Das Gymnasium dagegen hat diese Aufgabe in einem ganz anderen Umfang und in einer ganz anderen Weise zu lösen.

Was dasselbe hiefür zu leisten vermag, wird sich theils auf den schriftlichen Ausdruck, theils auf die Anordnung der Gedanken beziehen. Zur Bildung des schriftlichen Ausdrucks haben zwei Mittel zusammenzuwirken: Die Uebersetzung der Griechischen und Römischen Klassiker ins Deutsche und das Lesen der Deutschen Klassiker. Das Uebersetzen der antiken Meisterwerke ist eine Schule für die Gewandtheit und Gediegenheit des Ausdrucks wie es keine zweite gibt. Die Verirrung aber, zu der diese Uebungen verkehrt betrieben führen könnten, die steife Nachbildung des Griechischen und Römischen mit Verletzung des Deutschen Sprachgeistes, diese Verirrung wird verhütet durch das Lesen unsrer Deutschen Klassiker. Da aber die Rückwirkung der Deutschen Lektüre

man im unteren Gymnasium gebraucht. Sie wird von den Entdeckungen der Sprachforscher für die Anordnung und Behandlung ihres Materials Vortheil ziehen. Aber weder Sprachphilosophie, noch Sprachgeschichte ist ihre Aufgabe, sondern das Lehren der gegenwärtigen Deutschen Schriftsprache.

auf den Ausdruck des Schülers nur dann eine heilsame ist, wenn sie sich von selbst ergibt, so ist darüber auch nichts weiter zu bemerken als was ich im folgenden Abschnitt über das Lesen der Deutschen Klassiker auf Schulen zu sagen habe.

Was soll die Schule für den zweiten Punkt thun, für die Anleitung zu einer richtigen Ordnung der Gedanken? Vor allen Dingen ist hier zu warnen, daß die Schule sich nicht Aufgaben stelle, die ganz und gar nicht ihres Amts sind, oder vollends Dinge erstrebe, die überhaupt nicht das Erzeugnis schulmäßiger Bildung, sondern das Werk der Natur sind. Auch hier wird uns nichts so sicher vor Ueberspanntheiten bewahren als wenn wir den Zweck der Schule scharf im Auge behalten. Nicht Schriftsteller hat die Schule zu bilden, auch nicht künftige Schriftsteller, sondern Männer, die im praktischen Leben von der Deutschen Schriftsprache den Gebrauch zu machen wissen, den ihr Beruf von ihnen fordert. Nicht als wenn die Schule ihren idealen Boden verlassen und bei ihren Aufgaben den Maaßstab des praktischen Nutzens anlegen sollte, aber gerade darin liegt die schwierigste, aber auch edelste Aufgabe der Schule, mit ächter Selbstbescheidung das Maaß der allgemeinen Bildung dem künftigen Lebensberuf ihrer Schüler anzupassen. [1]

Um den Schüler zur richtigen Ordnung der Gedanken anzuleiten, werden zu den Uebersetzungen aus den Alten Versuche in eigenen Deutschen Ausarbeitungen hinzutreten müssen. Die groben Verirrungen, in die man auf diesem Gebiet gerathen war, beginnt man jetzt mehr und mehr einzusehen. Themata, die weit über die Fassungskraft des Schülers hinausliegen, Anleitung zu leerem Geschwätz oder gar zu eitler Schönrednerei findet man in mehr als einem Buche, das sich einer weiten Verbreitung auf unsern Schulen erfreut. Gegenwärtig aber begegnen sich Männer sonst sehr verschiedener Ansicht in der Erkenntnis des Uebels,

1) Man hat diese Stelle so misverstanden, als wolle ich die Aufgabe unserer Gymnasien herunterdrücken. Aber man hat dadurch nur gezeigt, daß man eine ebenso oberflächliche Vorstellung von der schöpferischen Thätigkeit des Schriftstellers wie von der hohen Aufgabe des Beamteten hat. Nicht Schriftsteller, sondern Leser soll das Gymnasium bilden. Das ist seine hohe, aber erreichbare Aufgabe. Die Wenigen, welche die Natur zu Schriftstellern berufen hat, werden es den Gymnasien Dank wissen, wenn deren Schüler zu einem gründlich gebildeten Leserkreis heranreifen. Uebrigens sieht man leicht, daß in der obigen Stelle von Berufsarten die Rede ist, daß also mit dem Ausdruck „Schriftsteller“ ein Mann bezeichnet wird, der die Schriftstellerei zu seinem Lebensberuf macht.

nur über die Mittel zur Abhülfe sind die Meinungen noch sehr getheilt. Um dem verderblichen Producieren des jugendlichen Alters vorzubeugen, schlägt man mit Recht vor, die schriftlichen Ausarbeitungen der Schüler möglichst an ihre Lektüre anzuschließen. Wenn man aber die Deutschen Ausarbeitungen der Gymnasiasten vorzugsweise an ihre Deutsche Lektüre anknüpfen will, so muß ich dieß als eine neue und gefährliche Verirrung bezeichnen, obwohl sehr achtbare Männer dieser Verirrung das Wort reden. Wenn irgendwo, so zeigen sich hier recht handgreiflich die unschätzbaren Vortheile, die das Studium der Griechischen und Römischen Klassiker unsrer Jugendbildung gewährt. Ganz abgesehen von allen andern Gründen, liegt gerade für unsern Zweck ein Hauptvorzug der Griechischen und Römischen Vorbilder darin, daß sie bei der Verschiedenheit der Sprache und dem weiten Abstand der Zeiten viel weniger zu unmittelbarer Nachahmung verlocken. „Durchaus in einer großen Ferne von uns stehend, sagt ein gründlicher Vertreter gesunder Bildung, lassen sie uns, wie anhaltend wir uns auch mit ihnen beschäftigen mögen, bei weitem uneingenommener, als das uns gleichzeitige, oder der Zeit nach nähere, das, je mehr es uns gefällt, desto mehr unsre Selbständigkeit gefährdet, und uns zu unabsichtlicher Nachahmung hinreißt." [1] Der Werth oder die Verwerflichkeit der Aufgaben, die man im Anschluß an die antike Lektüre stellt, bestimmt sich danach, ob sie dem Einfachen und Elementaren angehören, das man von jedem klassisch Gebildeten, sei seine natürliche Art und Begabung welche sie wolle, fordern kann: Auszüge aus geschichtlichen Büchern, gedrängte Nacherzählung einer ausführlicheren Quelle, vielleicht auch Zusammenarbeiten verschiedener Quellen, endlich zergliedernde Uebersichten über eine Rede des Cicero oder Demosthenes oder über einen leichteren Platonischen Dialog. Neben diese Arbeiten, bei welchem dem Schüler das ganze Material in die Hand geliefert wird, mögen dann bisweilen, aber nicht zu häufig, wirklich freie Ausarbeitungen der Schüler über vernünftig gewählte Themata treten. Je seltener man diesen schlüpfrigen Weg versucht, um so leichter wird man sich vor den verkehrten Themen hüten, die wegen des oft und ohne Noth beklagten Mangels an Stoff auch manches bessere Buch nicht über Bord wirft. [2]

1) Sammlung etlicher Vorträge des Präsidenten von Roth. München 1851. S. 119.
2) Sehr gute Bemerkungen enthält u. A. das Buch von Bomhard: Materialien

Schließlich haben wir noch die Frage zu besprechen, ob das Gymnasium durch Lehre und Uebung eine eigentliche und ausdrückliche Anleitung zu Deutscher Beredsamkeit geben soll. Faßt man diese Frage in ihrer ganzen Strenge, so wie sie ein Grieche in der Zeit des Demosthenes oder ein Römer in der des Cicero verstanden haben würde, so stehe ich nicht an, sie mit Nein zu beantworten. Redner zu bilden, kann durchaus nicht die Aufgabe des Gymnasiums sein.[1] Meint man aber damit nur, einerseits daß dem Schüler die Zunge gelöst, andrerseits daß er angeleitet werden soll, seine Gedanken gehörig zu ordnen, so ist dieß theils schon im Bisherigen zugegeben und besprochen, theils werden auch einige weitere Bemühungen nicht ohne Frucht sein, wofern man sich nur hütet, Schwätzer und improvisierende Sophisten zu ziehen. Sprechen lernt der Schüler in allen Unterrichtsstunden, wofern nur der Lehrer ihn gehörig in Thätigkeit zu setzen weiß. Ganz besonders aber wird sich das mündliche Uebertragen der alten Autoren zu einer Schule des treffenden und gewandten Ausdrucks eignen. Man nehme in der obersten Klasse eine leichtere Schrift Ciceros und lasse diese in der Art vom Blatt übersetzen, daß jeder Satz nach ganz kurzem Besinnen ohne Nachbessern, Stocken und Wiederholen in gutes Deutsch gebracht werden muß.[2]

In wie weit die theoretische Rhetorik auf das Gymnasium gehöre, ist eine viel besprochene Frage. Wir könnten uns hier am leichtesten aus der Sache ziehen, wenn wir erklärten, diese Frage gehöre gar nicht zum Deutschen Unterricht. Denn jedenfalls wird Alles, was von theoretischer Rhetorik in den Gymnasialunterricht aufgenommen wird, sich auf das engste an die antike Lektüre anzuschließen haben. Weil aber gerade manche Lehrer des Deutschen sich in der Behandlung der Rhetorik auf Gymnasien arge Uebertreibungen haben zu Schulden kommen lassen, so

zu Stil-Uebungen für die höheren Classen der Gymnasien. Ansbach 1844. Aber auch von den dort behandelten Themen würden wir einige nicht gelten lassen. Ein reiches Material und viele treffende Bemerkungen findet man in Götzingers Stylschule zu Uebungen in der Muttersprache, 2 Thle, Schaffhausen 1854, 1855. Worin ich von Götzinger abweiche, ergibt sich aus den obigen Erörterungen von selbst.

1) Vgl. hierüber den gediegenen Aufsatz von Dr. Campe in Neu-Ruppin, in Mützell's Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1851. Febr. S. 82—112. Doch scheint mir der Schluß S. 111 nicht recht zu stimmen mit dem, was S. 95 sq. so überzeugend auseinandergesetzt wird.

2) Vorschlag des Präsidenten von Roth.

will ich auch hier wieder mit allem Nachdruck auf die Einhaltung des bescheidensten Maaßes dringen. [1]

Das thatsächliche Ergebnis der Deutschen Stilbildung soll sich in der Prüfung zum Uebertritt auf die Universität zeigen. Man hat vollkommen Recht, bei dieser Prüfung ein sehr großes Gewicht auf das Deutsche zu legen; aber man ist noch nicht überall im Klaren darüber, was man eigentlich fordern soll. In erster Linie und unbedingt hat man grammatische und lexikalische Richtigkeit im schriftlichen Gebrauch der Deutschen Sprache zu fordern. Ob der Abiturient dieser Forderung Genüge zu leisten im Stande ist, zeigt sich nicht bloß im eigentlichen Deutschen Aufsatz, sondern eben so sehr, ja bisweilen noch mehr in den übrigen Prüfungsarbeiten, in so weit sie in Deutscher Sprache zu verfertigen sind. Man sollte nur auch bei diesen mit mehr Strenge als bisweilen geschieht, auf Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks halten. Thut man dieß, so wird man schon durch die Arbeiten aus der Geschichte, der Religion und der Mathematik eine ziemlich umfassende Anschauung erhalten, wie es mit dem Deutschen Ausdruck des Schülers steht. Die zweite Forderung betrifft die Fähigkeit, seine Gedanken gehörig zu ordnen; die dritte endlich den Geschmack. Auch nach diesen beiden Seiten hin wird ein wohlgeleiteter Gymnasialunterricht seine Schüler bilden. Ein bestimmtes Maß aber, wie viel gefordert werden soll, wird sich schon viel schwerer aufstellen lassen, als bei der ersten Forderung. Gelegenheit, die Schüler in diesen Beziehungen kennen zu lernen, werden zwar auch schon die oben erwähnten Prüfungsarbeiten gewähren. Vorzüglich aber wird hiezu der Deutsche Aufsatz Veranlassung bieten müssen. Daß er sich dazu eigne, ist bei der Wahl des Themas vor allem zu beachten. Dagegen ist es mit den darüber hinausgehenden Ansprüchen auf Gedankenreichthum und Phantasie, die der Schüler zeigen soll, eine viel mislichere Sache. Man wird mich hoffentlich nicht für einen Feind des Gedankenreichthums und der Phantasie halten. Je mehr sich in dem heranwachsenden Geschlecht davon

1) Aehnlich wie mit der Rhetorik verhält es sich mit der Poetik. Wie viel von diesen beiden Disciplinen in den Gymnasialunterricht gezogen werden und in welcher Weise dieß geschehen soll, ist eine sehr schwierige Frage. Da die Lösung dieser Aufgabe aber nicht eigentlich in den Bereich meiner Schrift gehört, so begnüge ich mich, vor frühreifer Oberflächlichkeit zu warnen.

vorfindet, um so besser. Ich glaube nur, daß es sehr schwer sein wird, über das wirklich vorhandene Maß dieser hohen Eigenschaften ein sicheres Urtheil zu gewinnen. Ueber Richtigkeit oder Unrichtigkeit des Deutschen Ausdrucks muß jeder Gymnasiallehrer zu urtheilen im Stande sein. Ueber Unordnung in den Gedanken und Verstöße gegen einen gebildeten Geschmack wird wenigstens der tüchtigere Lehrer ein richtiges Urtheil haben. Wenn es sich dagegen um die höheren positiven Eigenschaften einer Schülerarbeit, um Tiefe und Phantasie, handelt, so wird man auch sehr tüchtige Lehrer nicht selten weit von der Wahrheit abirren sehen. Doch soll damit natürlich nicht geläugnet werden, daß begabte Lehrer gerade aus diesen hohen, aber oft sehr verdeckten Eigenschaften richtige Schlüsse auf die Zukunft des Schülers ziehen können.

Behält man die von uns aufgestellten Forderungen gehörig im Auge, so wird man auch die nöthigen Richtpunkte für den Betrieb des Deutschen auf dem Gymnasium haben. Von der untersten Klasse bis zur obersten wird man sich die grammatische und lexikalische Richtigkeit des Deutschen Ausdrucks angelegen sein lassen. Man wird dadurch noch ein ganz anderes Urtheil über die Wichtigkeit der mündlichen und schriftlichen Uebersetzungen aus den Griechischen und Römischen Klassikern gewinnen, als man es vom Standpunkt der antiken Philologie allein bisweilen gefällt hat. Ebenso wird man den unschätzbaren Werth der klassischen Bildung für die Läuterung des Geschmacks und die Ordnung der Gedanken immer klarer erkennen. Dagegen wird man sich vor jedem Versuche hüten, dem Schüler den unwahren Schein eines Gedankenreichthums oder einer dichterischen Phantasie, die er in Wahrheit nicht besitzt, durch künstliche Mittel anzubilden.

2) Die neuere Deutsche Literatur auf dem Gymnasium.

Mit dem Ausdruck „Neuere Deutsche Literatur" bezeichnen wir hier die Deutsche Literatur seit Klopstock und Lessing. Bei der Frage, welche Stellung das Gymnasium dieser Literatur gegenüber einzunehmen hat, befinde ich mich in einer eigenthümlichen Lage. Eine fast unübersehbare Menge von Schriften beschäftigt sich mit diesem schwierigen Problem; aber während der Eifer, mit dem sie die gute Sache unsrer Literatur vertreten, bei den meisten unter ihnen Anerkennung verdient,

muß ich zu meinem Bedauern sagen, daß ich mit der Art und Weise, wie sie die Deutsche Literatur auf dem Gymnasium betreiben wollen, in wesentlichen Punkten nicht übereinstimmen kann.

Soll das Gymnasium von der Deutschen Literatur überhaupt Notiz nehmen, oder soll man es dem Zufall überlassen, ob seine Schüler die Namen Göthe und Lessing kennen lernen oder nicht? Ich glaube, diese Frage können wir gegenwärtig als entschieden ansehen. Denn auch die strengsten Rigoristen unter den jetzt lebenden Schulleuten werden es schwerlich gut heißen, wenn ein Candidat der Theologie, wie das in neuerer Zeit noch vorgekommen sein soll, bei der Erwähnung Lessings ganz unbefangen fragt: Wer ist das, Lessing? Hat er etwas geschrieben?[1] Oder wenn ein Studiosus, der schon mehrere Jahre auf der Universität zugebracht hat, einen Professor bittet, ihm „Schulmeisters Lehrjahre von Göthe" zu leihen. Dergleichen ist aber nicht bloß möglich, sondern man darf sich auch gar nicht darüber beschweren, so lange man die Deutsche Literatur auf den öffentlichen Schulen ganz ohne Berücksichtigung läßt. Denn der Einwand, daß alle dieß sich ohne Zuthun der Schule von selbst machen müsse, könnte nur von solchen erhoben werden, die einerseits alle Kinder aus niederen Ständen vom Studieren ausschließen wollten und andrerseits sehr wenig Kenntnis von dem wirklichen Leben unsrer sogenannten Gebildeten hätten. Die Frage kann also immer nur die nach dem Wie und nach dem Wieviel sein.

Gegenüber den Verächtern der Deutschen Literatur hat sich nun in neuerer Zeit ein ungeahnter Eifer für deren schulmäßige Betreibung erhoben. Leider aber hat derselbe, wie das in solchen Fällen häufig geschieht, vielfach über sein Ziel hinausgeschossen. Statt sich zu begnügen mit dem Möglichen, das noch dazu in unsrem Fall recht deutlich das einzig und allein Wünschenswerthe ist, hat man in seinen Forderungen das Alter der Schüler, die Bestimmung der Schule und das Wesen der Poesie gleichmäßig verkannt. Den Beweis des Gesagten führe ich absichtlich nicht aus den Aeußerungen untergeordneter Nachsprecher, sondern aus den Schriften anerkannter Pädagogen, deren anderweitige Verdienste ich damit keineswegs anfechten will. Viehoff in seiner

1) Aus mehrfachen Gründen bemerke ich ausdrücklich, daß dieß Specimen Eruditionis nicht Bayern, sondern einem anderen Deutschen Lande angehört.

Beurtheilung [1] von Schäfers Auswahl Götheſcher Gedichte spricht sich über das Verhältnis der Schule zu Göthes lyrischen Gedichten folgendermaßen aus: „Das Wichtigste für die Schule scheint es mir zu sein, dem Lehrling ein Gesammtgemälde von dem Bildungsgange, den Göthe als Lyriker genommen hat, vorzuführen. Dadurch würden (man erlaube mir, meine eigenen Worte aus der Mager'schen Revue zu wiederholen) die Metamorphosen, die Göthes Lyrik durchlaufen, ihr Steigen, Kulminiren, Sinken, die verschiedenen Interessen, die ihn nacheinander bewegten,[2] die verschiedenen Dichtungsformen, die er nacheinander kultivirte, die allmälige Vervollkommnung dieser Formen, seine produktiven, wie seine unproduktiven Perioden — alles dies würde sich dem Schüler von selbst anschaulich darstellen." Und Hiecke, nachdem er eine Anzahl ästhetischer Themata zur Bearbeitung durch die Schüler vorgelegt hat, darunter z. B. Zusammenstellung der Charaktere von Weislingen und Clavigo, fährt dann fort: „Wenn der Schüler auf diese Weise nach und nach zu Höhen, die eine immer weitere Umsicht verstatten, geführt worden, so wird ihm die Geschichte der Entstehung der in der Schule oder privatim gelesenen Werke, der Nachweis ihres Zusammenhangs mit der Weltansicht des Dichters und mit seinem Bildungsgange, — Erörterungen, die natürlich dem Lehrer zufallen, — eben so interessant als faßlich sein." [3] Daß dieß für das Gymnasium völlig unstatthafte Bestrebungen sind, das zu beweisen scheint mir viel leichter, als sich eine Vorstellung davon zu machen, wie sich ein so verständiger und begabter Mann wie Hiecke zu solchen Ueberspanntheiten hat versteigen können. Mit Recht dringt Hiecke an einer anderen Stelle seines Buches [4] darauf, daß neben Lessing hauptsächlich Göthe und Schiller es sind, die dem nachwachsenden Geschlecht lebendig erhalten werden müssen. Wie soll nun Gymnasiasten die „Weltansicht und der Bildungsgang" Göthes oder auch Schillers in solcher Weise dargelegt werden, daß man ihre einzelnen Werke, den Egmont [5] oder den Wallenstein, daraus entwickelt? Was Göthe betrifft, so rechnet auch Hiecke den Faust nicht zur Gym-

1) Im Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen. Her. von L. Herrig und H. Viehoff. Jahrg. I. Bd. 1. Elberfeld 1846. S. 197.
2) NB.!
3) Hiecke, der deutsche Unterricht S. 181.
4) Ebend. S. 107.
5) Vgl. ebend. S. 180.

nasiastenlektüre. Wie soll man aber Göthes „Weltansicht und Bildungsgang" Leuten darlegen, die den Faust nicht gelesen haben, auch gar nicht lesen können? Für Schiller dagegen ist bekanntlich, sowohl was seine Weltansicht, als was seinen Bildungsgang betrifft, die Kantische Philosophie ein sehr wesentliches Moment. Wie soll man aber Schillers Verhältnis zur Kantischen Philosophie vor Leuten erörtern, die diese Philosophie weder kennen, noch kennen sollen?

Wie ist man nun zu dieser überspannten Behandlung unserer Deutschen Dichter gekommen, die uns nur deswegen nachgerade weniger anstößig wird, weil der Mensch sich auch an das Wunderlichste gewöhnt? Die Antwort wird uns einen zwar etwas anderen, aber doch ähnlichen Misgriff zeigen, wie wir ihn oben in Beckers Schulbetrieb der Deutschen Grammatik fanden. Als man zuerst die Deutsche Literatur in den Bereich der gelehrten Schule zog, geschah dieß hin und wieder auf Kosten gründlicher und anstrengender antiker Studien. „War nun, sagt Thiersch,[1] in den untern Classen die Neigung zu der Sprache durch den tödtlichen Hauch eines geistlosen Formularwesens getroffen worden, so ließ man jetzo die Jugend mit den Poeten und Prosaschreibern unserer Literatur in der Schule lustwandeln. Heute wird aus Hölty oder Bürger deklamirt, morgen werden Fabeln oder Nathan der Weise vorgelesen. Es war ein fortgehender Fest- und Feiertag den leichtlebenden Menschen durch die ganze Woche hin ausgebreitet." Was war nun zu thun? Sollte man die Deutschen Klassiker ganz wieder aus der Schule hinausweisen? Das gieng doch nicht. Da blieb denn glücklich noch die Auskunft: Man muß die Deutschen Dichter gerade so behandeln und zerarbeiten wie die Griechischen und Römischen, dann sind sie ein würdiges Schulobjekt. Keiner unsrer Dichter eignet sich zu dieser Behandlung so trefflich wie Klopstock. Seine Messiade ist daher in der Schule selbst zu lesen, „mit Benutzung einer wohlgeordneten und durch zweckmäßige Anmerkungen erläuterten Chrestomathie aus derselben."[2] Ganz besonders aber sind es Klopstocks Oden, deren bekannte Dunkelheit dem philologischen Interpreten eine erwünschte Handhabe bietet. „Die Behandlung ist wie eines lateinischen oder griechischen Werkes, nur daß sie rascher gehen kann, weil die Schwierigkeiten der Sprache verhält-

1) Ueber gelehrte Schulen, 1826, IV. S. 340.
2) Ebend. S. 355.

nißmäßig geringer sind, und nur die Schwierigkeit in den Gedanken und ihrer Verbindung übrig bleibt."[1] Je mehr nun, wie billig, bei den Vertheidigern des Deutschen Unterrichts Klopstock in den Hintergrund, Göthe und Schiller aber in den Vordergrund traten, um so mehr fielen „die Schwierigkeiten der Sprache" hinweg, und es galt nun seine Kunst an „der Schwierigkeit in den Gedanken und ihrer Verbindung" zu zeigen. Aber auch hier boten die meisten Werke unsrer beiden großen Dichter dem, der zu ihrer Lesung berufen ist, gar keine besondern Schwierigkeiten, wenn er sich nämlich begnügte, sie so zu lesen wie ein schlichter Mensch Poesien liest. Ganz anders aber war die Sache, wenn man darauf ausging, diese Dichtungen verstandesmäßig zu zergliedern, den Zusammenhang der einzelnen Scenen und Akte, ihre Beziehung auf „die Idee" des Ganzen nachzuweisen u. s. w. Da ist dann kein Gedicht so einfach, keine Entwicklung so klar, es bleibt immer noch etwas zu interpretieren; und diesen Weg hießen deshalb viele unsrer Lehrer der Deutschen Sprache willkommen. Uhlands köstliche Romanzen und Balladen werden dem Schüler erst zugänglich, wenn er sie mit Hülfe des Lehrers in tausend Stücke zerpflückt und die zerfetzten Glieder sechsmal in der Hand herumdreht. Nachdem das Gedicht mehrere Male vorgelesen und die nöthigen Erläuterungen von Einzelnheiten beigebracht sind, beginnt erst die eigentliche Arbeit.

„Dann, heißt es bei Hiecke,[2] gibt bei den ersten Gedichten der Lehrer selbst den Inhalt und Gang an, damit die Schüler an ein paar Beispielen sehen, was von ihnen verlangt wird; möglichst bald geht diese Aufgabe ganz allein an sie über, wobei der Grad der Geschicklichkeit in Unterscheidung des Wesentlichen vom Minderwesentlichen sichere Blicke in das Fassungsvermögen der Einzelnen und in dessen Entwickelung werfen läßt. Uebrigens wird der Verlauf des Gedichtes, auch wenn er nicht rein chronologisch ist, bei der Nacherzählung ganz beibehalten; doch kann darauf auch eine rein chronologische Erzählung folgen; nur ist dann aufmerksam zu machen, mit welchem Punkte der ganzen Hand-

1) Ebend. S. 356. Die Verdienste Friedrich Thiersch's um gründliche klassische Schulbildung bedürfen meines Lobes nicht. Was seine Ansichten über den Deutschen Unterricht betrifft, so habe ich oben (S. 257) eine verdienstliche Seite derselben anerkannt. Bei der Behandlung der Deutschen Dichter aber hat sich der hochgeachtete Pädagog durch das Accessorium über das Principale verblenden lassen.

2) Der deutsche Unterricht S. 151.

lung das Gedicht beginnt, und wie und wo das Vorhergegangene eingeflochten ist. Sodann kann sogleich auf das Metrum (das natürlich sehr einfach und faßlich sein muß), den Reim und die Reimstellung, endlich auf die Zahl der zu einer Strophe verbundenen Zeilen aufmerksam gemacht werden. Hierauf wird das Gedicht in seine Hauptpartheien und diese wieder in ihre Theile geschieden. Umfang dieser Parthieen und Vertheilung derselben in die einzelnen Strophen und in deren einzelne Glieder wird bemerklich gemacht. Hierbei Fragen nach dem Wechsel des Ortes, der Scene der Handlung, wo ein solcher statt findet. Z. B. die Acte in Klein Roland ließen sich so bezeichnen: 1) Klein Roland und Frau Bertha, 2) König Karl und sein Hof, 3) König Karl mit seinem Hofe, und Klein Roland, 4) König Karl, Klein Roland und Frau Bertha, 5) Frau Bertha allein sprechend. Welche von diesen Acten sind mit den vorigen durch Uebergänge verknüpft, und welches sind diese Uebergänge?"

Wenn es so in den „ersten Stadien" der „untern Classen" [1] aussieht, so mag man leicht ermessen, wie das weiter geht. In den obersten Klassen hat man dann aber auch etwas erreicht. Da bearbeiten die Schüler die Themata: „Ist die Scene mit Montgomery überflüssig?" „Wodurch sind die zahlreichen Monologe in der Iphigenie und im Tasso bedingt?" — „Ueber die ächt dramatische Einwebung der Vorfabel in der Iphigenie. Sehr geweckte Schüler könnten wohl auch zu untersuchen bekommen, ob nicht eine Umstellung oder Weglassung dieser oder jener Scene möglich wäre, und, welche Aenderung im frühern oder im spätern Verlaufe ein solcher Versuch voraussetzen oder nach sich ziehen würde." [2] Und auf diesem Wege gelangt man dann endlich zu dem Gipfel des Widersinns, den uns oben die Worte des Herrn Viehoff über Göthes Lyrik und die Schule bezeichnet haben. [3]

Wie bei der Behandlung der Muttersprache, so hat auch bei der einheimischen Poesie die Schule auf den Gang der freien Natur zu achten, um zu erfahren, wie es die große Meisterin vor aller Schule und neben aller Schule mit der Poesie und deren Ueberlieferung hält. Wie war es in den Zeiten, die noch Poesie athmeten wie die Luft?

1) Ebend. S. 150.
2) Ebend. S. 179.
3) S. o. S. 268.

Man lese im Homer, wie Demodokos, „der vielgeliebte Sänger“, den König und seine Genossen durch sein Lied erfreut, und denke sich, was der Sänger, der König und der ganze Kreis der „langrudrigen, schiffberühmten“ Zuhörer gesagt haben würden, wenn ihnen jemand das Lied des Sängers in solcher Weise hätte „zum Bewußtsein bringen“ wollen, wie unser Pädagog den Knaben Uhlands Klein Roland zerpflückt. Das Wesen der Poesie und ihre erste höchste Bestimmung bleibt sich aber zu allen Zeiten gleich. Wem dieß die Natur der Sache nicht sagt, der überzeuge sich aus den Worten des größten Deutschen Dichters:

„Dem Glücklichen kann es an nichts gebrechen,
Der dieß Geschenk mit stiller Seele nimmt;
Aus Morgenduft gewebt und Sonnenklarheit,
Der Dichtung Schleier aus der Hand der Wahrheit.

Und wenn es dir und deinen Freunden schwüle
Am Mittag wird, so wirf ihn in die Luft!
Sogleich umsäuselt Abendwindeskühle,
Umhaucht euch Blumen-Würzgeruch und Duft.
Es schweigt das Wehen banger Erdgefühle,
Zum Wolkenbette wandelt sich die Gruft,
Besänftiget wird jede Lebenswelle,
Der Tag wird lieblich und die Nacht wird helle.“

Wie bei der Muttersprache, so beschleicht uns auch bei der einheimischen Poesie zuerst ein gewisses Widerstreben, wenn sie in den Bereich der Schule gezogen werden soll. Wie dort, so bedarf auch hier das Unternehmen erst der Rechtfertigung. Denn allerdings, wo die Poesie durch Singen und Sagen mit dem Leben Schritt hält, da wird man nicht daran denken, ihrer Ueberlieferung durch eine schulmäßige Zurichtung des Publikums unter die Arme greifen zu wollen. Aber wie bei der Muttersprache überhaupt, so entspringt auch bei der heimischen Poesie der Grund, weswegen sie in den Umfang der Schule gezogen werden muß, aus dem Gebrauch der Schrift. Poesie der Gegenwart im strengsten Sinn des Worts darf nie ein Gegenstand des Schulunterrichts werden. Wird aber die Poesie eines Zeitalters in Schrift gefaßt, so rückt die fortgehende Zeit leise und unvermerkt von ihr ab, und ehe man es warnimmt, wird das Größte und Schönste, das eben noch in aller Herzen als Gegenwart lebte, dem nachwachsenden Geschlecht zur schwindenden Vergangenheit. Hier nun hat die Schule als Bewahrerin der sich an-

sammelnden Schätze einzutreten und sie dem neuen Geschlecht zu überliefern und zu vermitteln. Denn es scheint, als hätte Gottes Vorsehung den alternden, schreibseligen Völkern für das, was ihnen an unmittelbarer, aus dem Leben quellender Poesie abgeht, einen Ersatz schaffen wollen dadurch, daß sie ihnen das Beste aller Zeiten zu Stärkung und Genuß in die Hand gibt.

Die erste und wesentlichste Aufgabe der Schule wird nun sein, daß sie die Poesie als Poesie überliefere; und kann sie es eben wegen der Doppelseitigkeit ihrer Aufgabe nicht immer vermeiden, die Poesie zu stören, so hüte sie sich um so sorgfältiger, daß sie die Poesie nicht zerstöre.

Die großartige Entfaltung der Deutschen Literatur von Klopstock bis in die Zeiten der Befreiungskriege tritt uns immermehr in die Vergangenheit. Diese Vergangenheit liegt uns aber so nahe, daß die älteren Männer des Zeitalters die Blüte jener Periode oder doch ihren scheidenden Glanz noch als Gegenwart durchlebt haben. Wie rasch deshalb auch unser Zeitalter auf manchen Gebieten voranschreitet, so wird man doch bei nüchterner Ueberlegung zugeben müssen, daß die wesentlichsten Grundlagen der damaligen und der jetzigen Geistesbildung, so wie die damalige und die jetzige Sprache in allen Hauptsachen dieselben geblieben sind. Wenn also die Schule nur überhaupt ihre Pflicht thut, so wird sie schon ohne alle Rücksicht auf die Deutsche Literatur ihren Zöglingen eine Bildung geben, die sie sehr nahe an das Publikum hinanrückt, für das Goethe und Schiller dichteten. Die Aufgabe der Schule für die neuere Deutsche Literatur wird demnach weit mehr in der Ueberlieferung als in der Erklärung bestehen. Die Ueberlieferung der Poesie geschieht aber heute noch, trotz aller neuen Mittel und Aequivalente, wesentlich durch Singen und Sagen. Für die eigentlich lyrische Poesie fällt deshalb der wichtigste Theil der Ueberlieferung einem richtig geleiteten Gesangunterricht zu, und zwar für die Schüler, die Stimme haben, durch eigene Mitwirkung, für die aber, die keine Singstimme haben, dadurch daß ihnen ihre singenden Mitschüler von Zeit zu Zeit etwas zu hören geben. Die Worte des Gesungenen kennen sie schon. Denn dieselben Lieder, die in der Singstunde gesungen werden, hat ihnen der Lehrer im Deutschen Unterricht vorgelesen, und sind dieselben eine Zeit lang ge-

sungen worden, so werden die geeignetsten unter ihnen von der ganzen Klasse auswendig gelernt und von einigen Schülern hergesagt.

Von dem nicht sangbaren Theil unsrer lyrischen Poesie liest der Lehrer das Beste, was sich für die Altersstufe der Schüler eignet, in der Klasse vor, nach einiger Zeit läßt er die schon gelesenen Gedichte von den Schülern vorlesen und zuletzt das Vorzüglichste auswendig lernen und in der Klasse hersagen. Scheint irgendwo eine Erklärung nöthig, so gibt sie der Lehrer beim zweiten Vorlesen des Gedichts, und zwar ganz einfach von seiner Seite. Denn hier ist nicht der Ort, das zu thun, was ohnehin fast in allen anderen Unterrichtsstunden geschieht, nämlich Verstandesübungen mit den Schülern vorzunehmen. Uebrigens wird man sich besondere Erklärungen meist ersparen können, wenn man einerseits nur solche Gedichte liest, die sich für die Klasse eignen, und andrerseits der fortschreitenden allgemeinen Bildung des Schülers es überläßt, ihm manches anfänglich noch Dunkle von selbst klar zu machen.

In der oberen Hälfte des Gymnasiums mag dann der Lehrer dem gelesenen Gedicht einige Worte über das Leben des Dichters hinzufügen, nicht „um das Gedicht aus der ganzen Weltanschauung des Verfassers zu erklären", sondern um dem Schüler nach und nach einiges Wesentliche über unsre großen Schriftsteller einzuprägen. Auf diese Art wird den Schülern während eines acht bis zehnjährigen Gymnasialkursus die Poesie unsrer großen Lyriker, so weit sie sich überhaupt für den Schüler eignet, in ziemlichem Umfang nahe gebracht werden. Besondere Stunden, die von Glockenschlag zu Glockenschlag mit diesem Stoffe auszufüllen wären, muß man nicht ansetzen; derselbe ist vielmehr zu ächter Erholung zwischen die anderen strengen Unterrichtsgegenstände einzuschieben, so daß er nur einzelne Viertelstunden in Anspruch nimmt.[1]

Wie soll es nun aber mit den umfangreicheren Werken unserer

1) Im Interesse meines Gegenstandes ist dieß Verfahren ohne Frage das wünschenswertheste. Die Gefahr, daß eine solche Befugnis in der Hand träger und gewissenloser Lehrer zum Misbrauch führen könne, wird sich durch das Einschreiten des Rektors beseitigen lassen. Auch muß die Gefahr nicht so groß sein, wie sie mir selbst bisweilen erschienen ist. Denn sonst würde nicht ein so erfahrener Schulmann wie Thiersch (Gel. Schulen IV, S. 353) ein ähnliches Verfahren in Vorschlag bringen. In den oberen Klassen, in denen das Lesen größerer lyrischer Dichtungen bisweilen eine etwas längere Zeit in Anspruch nehmen würde, wäre natürlich diese Zeit bei dem Maaß, das man überhaupt dem Deutschen Unterricht einräumen will, in Rechnung zu setzen.

Deutschen Klassiker gehalten werden, mit der epischen und dramatischen Poesie und mit den prosaischen Schriften? Hier wird die Schule auf zwiefache Weise eingreifen. Erstens wird sie die Deutsche Privatlektüre ihrer Schüler zu leiten suchen, und zweitens wird sie die meisterhaftesten Werke Deutscher Dichtung ihren Zöglingen in der Schule selbst nahe bringen. Was die Privatlektüre betrifft, so sprechen wir hier natürlich nicht vom Lesen nützlicher und lehrreicher Bücher geschichtlichen, geographischen oder sonst unterrichtenden Inhalts. Denn die Empfehlung und Beaufsichtigung solcher Lektüre gehört zu den Fächern der Geschichte, Geographie u. s. w. So sehr deshalb auch zu wünschen ist, daß die Lektüre auf diesen Gebieten sich möglichst an die Meisterwerke hält, die durch ihre vollendete Form einen Theil der schönen Literatur bilden, so unterliegt doch ihre Leitung ganz anderen Bedingungen, als die poetische Lektüre. Während nämlich bei der ersteren der Lehrer das aufmerksame Lesen des Schülers durch prüfendes und auf den Inhalt eingehendes Besprechen überwachen kann, ist für das Lesen Deutscher Dichter ein solches Verfahren durchaus nicht zu empfehlen. Denn hier hat nur das Werth, was der Schüler gern liest, und über das, was er gern liest, bedarf es keiner examinierenden Kontrole. Der Lehrer hat sich demnach auf guten Rath zu beschränken, und die Wirkung dieses Rathes wird von dem Vertrauen abhängen, das der Lehrer genießt. Außerdem hat das Gymnasium noch für eine gut gewählte Bibliothek zu sorgen, die den Schülern die Bücher liefert, deren Lesung der Lehrer empfiehlt.[1]

Das wesentlichste Mittel aber, die Privatlektüre der Schüler zum Guten zu leiten, wird immer das sein, daß der Geschmack der Zöglinge in der Schule selbst durch gediegene Lektüre gebildet wird. Dieß geschieht einerseits durch das Lesen der Griechen und Römer, andrerseits durch die Einführung in unsre eigenen großen Dichter. Was aber kann hiefür nach unseren Grundsätzen in der Schule geschehen? Daß die ästhetisch zergliedernde und kommentierende Methode nichts taugt, ist oben zur Genüge dargethan. Auch hier werden wir vielmehr dafür zu sorgen haben, daß dem Schüler die Poesien in ähnlicher Weise nahe gebracht werden, wie sie das Publikum des Dichters empfieng. Stum-

1) Hiecke macht S. 68 flgde. seines oft angeführten Buchs sehr beherzigenswerthe Bemerkungen über die Privatlektüre der Gymnasiasten. In welchen Punkten ich auch diesen Bemerkungen nicht beistimmen kann, ergibt sich aus dem oben Gesagten.

mes, einsames Lesen ist ein bloßer Nothbehelf, beim Epos für den mündlichen Vortrag, beim Drama für die Aufführung. Die letztere zu verschaffen, steht nicht in der Macht der Schule. Denn Gott behüte uns, die Erzeugnisse unsrer großen Dichter zu theatralischen Schulproduktionen herabzuwürdigen. Wohl aber wird die Schule vermögen, dramatische wie epische Poesien den Schülern dadurch aufzuschließen, daß sie ihnen richtig und schön vorgelesen werden.

Man legt mit Recht ein großes Gewicht darauf, daß die Schüler selbst zu gutem und richtigem Vorlesen angeleitet werden. Ich stimme dem vollkommen bei, glaube aber, daß das Vorlesen dramatischer Werke in einem etwas anderen Verhältnis zur allgemeinen Bildung steht, als das Vorlesen der anderen Redegattungen. Prosa muß jeder deutlich und richtig vorlesen können, der ein Gymnasium absolviert hat. Gelegenheit, diese Kunst zu üben, bieten fast alle Zweige des Unterrichts, vor allem aber die Geschichtsstunden. Auch das wird man von jedem Gebildeten verlangen können, daß er Deutsche Verse zu lesen weiß. In welcher Art die Schüler dazu anzuhalten sind, haben wir oben bei der Lyrik gesehen. Dagegen scheint mir die Forderung unerschwinglich und gegen die Natur, daß jeder Gymnasiast dahin gebracht werden soll, ein Trauerspiel oder Lustspiel vorlesen zu können. Denn hiezu gehören ganz besondere und keineswegs allzuhäufige Gaben der Natur, die man schlechterdings nicht von jedem Studierenden fordern darf, da man ohne sie nicht nur ein vortrefflicher Pfarrer, Richter und Arzt, sondern auch ein Mann von gründlichster Bildung und tiefstem Sinn für Poesie sein kann. Was ich aber von jedem Gebildeten fordere, ist, daß er im Stande sei, zuzuhören und sich daran zu freuen, wenn ein Anderer dramatische Werke gut vorliest. Zu dieser Kunst, zur Kunst, mit lebendigem Antheil zuzuhören, wird also das Gymnasium seine Schüler anzuleiten haben, und es versteht sich von selbst, daß diese Kunst nicht durch Regeln, sondern durch Uebung und Gewöhnung erlernt wird.

Mein Vorschlag geht nun dahin: das Lesen dramatischer Werke und der wenigen hier in Betracht kommenden epischen Gedichte beginnt drei Jahre vor dem Abgang zur Universität.[1] Rechnet man, daß diesem

1) Für Bayern würde ich sagen: In der dritten Klasse von oben. Aber wegen der verschiedenen Eintheilung der Jahreskurse in anderen Deutschen Ländern wähle ich die obige Bezeichnung, die als Durchschnittszahl keinem Misverständnis unterliegen wird.

wichtigsten und großartigsten Theil der ganzen neueren Literatur wöchentlich Eine Stunde gewidmet werde, so macht dieß vier bis fünf Stunden im Monat. Ich schlage nun vor, diese vier bis fünf Stunden in jedem Monat auf Einen Tag zu verlegen und an diesem Tag den versammelten Schülern der drei obersten Kurse ein ganzes Drama vorzulesen.

Behält man im Auge, daß hier zunächst nur von der Deutschen Literatur die Rede ist und daß die Uebersetzungen aus fremden Sprachen, die man etwa hinzunimmt, doch aus sehr gewichtigen Gründen immer nur einen mäßigen Bruchtheil des Gelesenen bilden dürfen, so wird man sich bald überzeugen, daß die Zahl der Werke, die hier in Betracht kommen, gar nicht sehr groß ist. Denn erstlich versteht sich von selbst, daß hier nur Werke ersten Ranges mitzählen, und daß die Zeit über diesen Rang entschieden haben muß; zweitens aber wird ein Theil der Werke, welche die genannten Eigenschaften besitzen, durch seine Natur von der Schule ausgeschlossen. Nach mannigfachem Ueberlegen hat sich mir für unseren Gebrauch etwa folgende Liste herausgestellt: Von Goethe: Götz von Berlichingen, Iphigenie, Hermann und Dorothea. Von Schiller: Wallenstein, Wilhelm Tell, Jungfrau von Orleans. Von Lessing: Minna von Barnhelm. Dazu einige Stücke von Shakespeare (etwa Julius Cäsar und Macbeth, aber nicht der Schillersche), Herders Cid, und ein Stück von Calderon. Auf diese Art würden die Ausländer etwa ein Drittheil des Ganzen bilden, und daß sie dieß Maaß wenigstens nicht sehr stark überschreiten, ist für unsern Zweck eine streng einzuhaltende Forderung. Einige dieser Dichtungen würden etwas mehr als die verlangten 4—5 Stunden in Anspruch nehmen und wären deshalb zweckmäßig zu theilen, aber doch im Lauf von ein oder höchstens zwei Tagen zu lesen. Andere dagegen werden das Maaß von 4—5 Stunden noch nicht erreichen, so daß der durchschnittliche Gesammtaufwand von Zeit doch kaum die Summe von 4—5 Stunden monatlich oder Einer Stunde wöchentlich überschreiten dürfte.

Wir haben 12 Werke genannt und wollen, daß jeden Monat eins derselben den versammelten Schülern der drei obersten Kurse vorgelesen werde. Das gäbe 12, oder will man die längsten Ferien abrechnen, etwa 10—11 Vorlesungen des Jahrs. Da nun diese Vorlesungen sich durch die drei letzten Jahre der Gymnasialzeit erstrecken, so wohnte jeder Schüler 30—36 Vorlesungen bei; er würde demnach die meisten der

oben genannten Werke dreimal oder doch zweimal vorlesen hören, und das wird neben allem Uebrigen von sehr heilsamen Folgen sein.

Als eine Schwierigkeit wird man dem entwickelten Plan noch die Frage entgegenstellen: Wer soll vorlesen? Bei der weit verbreiteten irrigen Meinung, als sei es eine Schande, ein Trauerspiel nicht vorlesen zu können, werden sich in manchem Lehrerkollegium vielleicht eher zu viele als zu wenige finden, die sich dieser Aufgabe gewachsen glauben. Tritt aber an die Stelle dieses Irrthums mehr und mehr die richtige Ueberzeugung, daß zum Vorlesen dramatischer Werke ganz specielle Gaben gehören, ohne deren Besitz man recht wohl der vortrefflichste Lehrer im ganzen Lande sein kann, so wird man gern die Aufgabe des Vorlesens den Mitgliedern des Kollegiums überlassen, die gerade dazu vor Anderen befähigt sind. [1]

So soll also wirklich gar nichts an den bezeichneten Meisterwerken den Schülern erklärt werden? Aufrichtig gesagt bin ich der Meinung, daß diese Dichtungen ihre große und wesentliche Bestimmung erfüllen, auch ohne daß man ein Wort an ihnen erklärt. Empfängliche Schüler werden nach vollendeter Vorlesung still und schweigend nach Hause gehn, erfüllt von den großen Gestalten und mächtigen Geschicken. Gegen diesen Eindruck gehalten aber sind vereinzelte Dunkelheiten, über die sie sich keine klare Rechenschaft geben können, völlig untergeordnet. Will man jedoch, wogegen natürlich nichts einzuwenden ist, den Schülern zum Behuf des eigenen freiwilligen und unkontrolierten Wiederlesens der gelesenen Stücke ein Hülfsmittel an die Hand geben, bei dem sie sich über einzelne sachliche Schwierigkeiten Raths erholen können, so lasse man eine kleine Sammlung ganz kurzer und wirklich begehrter Anmerkungen zu den gelesenen

1) Der Raum gestattet nicht, in die praktischen Einzelheiten des Planes einzugehen. Ich habe sie aber sorgfältig erwogen und glaube demgemäß versichern zu können, daß sie sich bei gutem Willen und billigen Ansprüchen alle überwinden lassen. Wie man die physischen Schwierigkeiten, die sich bisweilen finden werden, am besten beseitigt, ob durch aktweises Abwechseln der Vorleser oder durch Theilung der Stücke; ob man reifere Schüler, die dazu besonderes Talent haben, am Vorlesen betheiligen soll, das Alles sind Fragen, über welche die Erfahrung entscheiden wird. Ebenso gebe ich natürlich der praktischen Prüfung anheim, ob man nicht lieber statt ganzer Tage einige aufeinanderfolgende Nachmittage zu solchen Vorlesungen verwenden will. Sollte die oben geforderte Zeit anderen dringenden Ansprüchen gegenüber zu umfangreich scheinen, so könnte man sich, ohne das Wesentliche des Vorschlags zu ändern, auf eine geringere Zahl jährlicher Vorlesungen beschränken.

Stücken drucken. Diesen Handkommentar mögen sich die Schüler, denen daran liegt, zum Besten ihrer häuslichen Lektüre anschaffen. Auch muß er in einer Anzahl von Exemplaren auf der Gymnasialbibliothek sein, um immer an mehrere Schüler zugleich verliehen werden zu können. Die Art, wie ich mir einen solchen Kommentar denke, will ich an einem einzelnen Beispiel klar machen. Joachim Meyer hat im Programm des Nürnberger Gymnasiums für das Jahr 1840 eine sehr gute Erläuterungsschrift zu Schillers Wilhelm Tell geliefert. Betrachtet man diese Schrift als einen Beitrag zur Deutschen Literaturgeschichte, so ist sie in mehr als einer Hinsicht alles Lobes werth, und ich selbst fühle mich dem fleißigen Herrn Verfasser für seine sorgfältigen Nachweisungen zu aufrichtigem Danke verpflichtet. Wollte man aber eine Sammlung wünschenswerther Erklärungen für Gymnasiasten schreiben, so dürfte man nur einen sehr kleinen Theil von den Erläuterungen des Herrn Verfassers ausheben. Einiges nämlich müssen die Gymnasiasten schon so wissen, aus ihren anderweitigen Unterrichtsstunden, z. B. was der Rigiberg ist (S. 42); das meiste Andere aber hat nur für den Interesse, der die Entstehungsgeschichte des Schillerschen Dramas untersucht, und das ist durchaus keine Aufgabe für Gymnasiasten. So ist es z. B. sehr dankenswerth, daß der Herr Verfasser aus Scheuchzer eine Stelle beibringt, die Schiller den Anstoß zum Lied des Fischerknaben gegeben haben mag. Aber wem Schillers Lied ohne das Citat aus Scheuchzer verschlossen bleibt, dem wird es besagtes Citat auch nicht aufschließen. Im Gegentheil hat Schiller den Sinn der alten Sage so tief erfaßt, daß er weit über die trockene und nüchterne Darstellung, die der ehrliche Scheuchzer davon gibt, hinausgreift. Und wenn dem Jüngling, der die Eingangsscene des Tell liest, ohne alle Kommentare Erinnerungen auftauchen an die Mährchen seiner Kindheit, an die Nixen und Wassermänner, an das spiegelklare Gewässer oder an den dunklen See mit den schwimmenden Wasserlilien, so hat er den Sinn des Schillerschen Liedes viel richtiger erfaßt, als wenn er sich bei dem Scheuchzerschen Citate Raths erholt. Dagegen werden die Erklärungen Schweizerischer Idiotismen und sehr specieller geographischer und landschaftlicher Verhältnisse in den meisten Theilen Deutschlands willkommen sein.[1]

1) Die oben dargelegten Ansichten haben einige beachtenswerthe Einwendungen erfahren. Ich bemerke dazu erstens, daß die gewünschte Beseitigung eingeschobener

Eine sehr wichtige Frage, nämlich die, wie eine Deutsche Blumenlese für Gymnasien beschaffen sein soll, habe ich absichtlich bis hieher aufgespart, weil bei derselben auch die dramatischen und epischen Poesien in Betracht kommen. Ich kann mich über diese Frage kürzer fassen, weil gerade auf diesem Felde schon so vieles Gute geleistet ist. Die Sammlung soll vorzüglich die Stücke enthalten, die sich zum Auswendiglernen eignen, also außer den lyrischen Gedichten auch einzelne Abschnitte aus den oben besprochenen dramatischen und epischen Werken. Die Art der Anordnung ist viel weniger wichtig als die richtige Auswahl, da es dem Lehrer unbenommen ist, die Reihenfolge selbst zu bestimmen. Nur müßte natürlich dem Lehrer der höheren Klasse beim Eintritt seiner neuen Schüler ein Verzeichnis alles dessen mitgetheilt werden, was dieselben in den vorhergehenden Klassen auswendig gelernt haben. Er wird sich dadurch nicht abhalten lassen, das früher Gelernte zu wiederholen, aber er muß wissen, ob er seinen Schülern etwas noch nicht Gelerntes oder etwas schon da Gewesenes aufgibt. Aus dem Gebrauch, zu dem wir die Sammlung bestimmen, geht schon hervor, daß sie nur Vorzügliches enthalten darf. Wer aber soll darüber entscheiden, was vorzüglich ist, was nicht? So schwankend in einzelnen Fällen das Urtheil bleiben wird, so läßt sich dennoch auf diese Frage wohl eine Antwort geben. Es entscheidet nämlich darüber die dauernde Anerkennung der Besten im Volk. Eben deshalb aber, so wie aus den früher[1] dargelegten allgemeinen Gründen, ist dem Neusten der Zugang in die Schule nicht zu gestatten. Das Urtheil darüber, welchen neuesten Produkten eine Stelle neben unsern großen Klassikern eingeräumt werden soll, kann durchaus nicht der Schule überlassen werden. Die Schule hat vielmehr lediglich die Aufgabe, das, was die bleibende Anerkennung der Erwachsenen als vortrefflich gestempelt hat, den nachkommenden Geschlechtern zu über-

Erörterungen nicht ausschließt, daß der Vorlesende einige Bemerkungen vorausschickt, die den Zuhörer auf den richtigen Standpunkt stellen. Zweitens aber gebe ich gerne zu, daß die strenge Durchführung solcher Vorschläge einen günstigen Zustand der ganzen Schule voraussetzt. Wo die vorausgesetzten Bedingungen fehlen, wird man allerdings besser thun, die wirklich nothwendigen Erklärungen in der Schule selbst zu geben. Ist dieß aber bei der einen Lesung geschehen, so kann man dann jedenfalls auch an solchen Schulanstalten dasselbe Stück ohne Unterbrechung vortragen, wenn es von neuem an die Reihe kommt.

1) S. o. S. 272.

liefern. Darüber wird sich auch kein schöpferischer Geist der Gegenwart beschweren. Denn der Dichter wendet sich an ein freies Publikum und wird nicht wollen, daß seine Erzeugnisse durch den Zwangskurs der Schule in Umlauf gesetzt werden. Ist der Geschmack des Schülers durch das Bewährte gebildet, so wird er dann auch unter dem Neuesten dem Besseren den Vorzug geben. Uebrigens soll mit dieser Fernhaltung des Neuesten vom Bereich der Schule nicht gesagt sein, daß nicht der Lehrer im Privatgespräch auch in Betreff der noch nicht bewährten Erzeugnisse seinen Schüiern Rath ertheilen könne. Doch wird dieser Rath bei der unermeßlichen Mehrzahl der neusten Produkte dahin ausfallen, sie wenigstens für jetzt noch ungelesen zu lassen.

8) Das Altdeutsche auf dem Gymnasium.

Wer noch im Anfang unseres Jahrhunderts den Vorschlag gemacht hätte, das Altdeutsche in den Kreis der Schule einzuführen, der würde nicht mit Unrecht die Antwort erhalten haben, daß bloße Liebhabereien von der Schule fern zu halten seien. Ganz anders steht die Sache jetzt. Wer auch nur einen Blick in Grimms Grammatik geworfen hat, wird nicht läugnen, daß die geschichtliche Erforschung der Deutschen Sprache eine Wissenschaft von solchem Ernst und solcher Strenge geworden ist, daß sie sich den älteren Zweigen der Philologie getrost zur Seite stellen darf. Die Frage kann daher nur sein: Soll die Kenntnis des Altdeutschen auf einen kleinen Kreis von Fachgelehrten beschränkt bleiben, oder soll sie, wenn auch in bescheidenem Umfang, ein Gemeingut aller wissenschaftlich Gebildeten werden? Ich hoffe, die Zeit ist nicht mehr fern, in der man uns die Erörterung dieser Frage erlassen wird. Gegenwärtig muß sie noch mit einigen Worten berührt werden. Welchen Werth die Kenntnis des Altdeutschen für den Juristen hat, bedarf keines Erweises. Die wichtigsten Quellen des einheimischen Rechts sind seit dem 13ten Jahrhundert in Deutscher Sprache abgefaßt, und daß zum Verständnis dieser Quellen die Kenntnis der gegenwärtigen Deutschen Sprache nicht ausreicht, weiß jeder, der sich mit ihnen abgegeben hat. Dem Deutschen Theologen wird einige Bekanntschaft mit unsrer alten Sprache immer mehr zum Bedürfnis werden, je mehr er die Wichtigkeit erkennt, welche die Verbreitung des Christenthums unter dem Volke

und dessen volksmäßige Bearbeitung auch schon im Mittelalter hatte. Der unmittelbare Zugang zu den Quellen jener wichtigen Zeit wird dann dem Deutschen Pfarrer nicht minder wünschenswerth erscheinen als das Studium mancher Lateinischen Väter. Ja gerade ein protestantischer Theolog, der sich vielleicht aus Unkenntnis der Sache vom katholischen Mittelalter nicht viel Ersprießliches verspricht, wird auch Luthers Schriften sprachlich und sachlich in einem neuen Licht erblicken, wenn er dessen zum Theil vortreffliche mittelalterliche Vorarbeiter kennt.

Aber daß der Jurist und der Theolog das Altdeutsche für ihr Fachstudium brauchen können, würde dessen Aufnahme in den Kreis der allgemeinen höheren Schulbildung noch nicht rechtfertigen, wenn nicht die Förderung der allgemeinen tieferen Bildung durch das Altdeutsche dargethan werden kann. Hier aber befindet sich der Vertheidiger des Altdeutschen in einer eigenen Lage. Wer sich einigermaßen gründlich mit dem Altdeutschen bekannt gemacht hat, ist in der Regel von dessen hoher Bedeutung überzeugt ohne alle weiteren Beweise. Wer dagegen vom Altdeutschen nichts weiß, bei dem muß ein gewisses Maaß von gutem Willen vorhanden sein, wenn er die Vorzüge desselben begreifen soll. Dem Mann von philologischer Bildung tritt das Altdeutsche von zwei Seiten nahe. Erstens nämlich liest er in der Geschichte der Deutschen Literatur von der großen Menge zum Theil ausgezeichneter Deutscher Dichtungen, die das Mittelalter hervorgebracht hat; und zweitens bemerkt er auf jedem Schritt und Tritt, daß er den Bau auch unsrer heutigen Deutschen Sprache nur dann verstehen kann, wenn er die Geschichte derselben kennt. Wendet man nun die Gründe, die man mit Recht für die formale Bildung durch das Lateinische und Griechische geltend macht, auf unsre eigene Literatur und Sprache an, so wird man zwei Dinge nicht läugnen können: Erstens, daß wir uns in einem widernatürlichen Zustand befinden, wenn unsre wissenschaftlich Gebildeten zwar Griechische und Lateinische Dichtungen im Grundtext lesen können, unsre eigenen aber nicht; und zweitens, daß einige Einsicht in den Bau der eigenen Muttersprache von denen wohl verlangt werden kann, von denen man eine ziemlich umfassende Kenntnis des Griechischen und Lateinischen mit Recht fordert. Ich glaube kaum, daß man bei ruhiger Ueberlegung diesen Sätzen widersprechen wird. Die Abneigung, sie zur Ausführung zu bringen, wird sich bei tüchtigen Schulmännern nur darauf

gründen, daß sie fürchten, es möchte dem Studium des Lateinischen und Griechischen durch das Altdeutsche Abbruch geschehen. Wäre dieß der Fall, so würde auch nach meiner Ueberzeugung die Einführung des Altdeutschen in unsre Gymnasien eine sehr bedenkliche Sache sein. Aber diese ganze Befürchtung entspringt aus einer unklaren oder falschen Auffassung dessen, was wir wollen. Das wird sich am einfachsten zeigen, wenn wir den Umfang von Zeit und Kraft näher bestimmen, den wir für das Altdeutsche in Anspruch nehmen.

Die Frage, auf welcher Stufe der Schulbildung das Altdeutsche getrieben werden soll, hat man auf dreifache Art beantwortet. Einige haben gemeint, das Naturgemäße sei, gleich die erste Stufe des Sprachunterrichts mit dem Altdeutschen zu beginnen. Diese Ansicht hat nicht weniger gegen sich als Alles. Sie verkennt das Wesen der Muttersprache und das der geschichtlichen Grammatik, indem sie Knaben von acht bis zehn Jahren zumuthet, ihre eigne Sprache geschichtlich zu zergliedern. Aber auch abgesehen von diesem Widersinn thut schon die praktische Nothwendigkeit gegen jene Ansicht die triftigste Einsprache. Denn bevor an das Erlernen des Altdeutschen gedacht werden kann, muß der Knabe in unsrer gegenwärtigen Schriftsprache sicher geworden sein. Das wird er aber erst in denselben Jahren, in welchen neben der jetzt geltenden Schriftsprache die Erlernung des Lateinischen und Griechischen seine ganze Kraft in Anspruch nimmt. Andere haben deshalb das Studium des Altdeutschen an das entgegengesetzte Ende der Bildung verlegt, indem sie es ganz der Universität zuweisen. Vom Standpunkt der Theorie könnte es scheinen, als wenn diese Ansicht manches für sich hätte. Wenn man aber einerseits wünscht, daß einige Kenntnis des Altdeutschen ein Gemeingut aller Gebildeten werden soll und andrerseits das Studium des Altdeutschen ganz der Universität überläßt, so ist dieß ein praktischer Widerspruch. Denn auch im günstigsten Fall wird sich immer nur ein verhältnismäßig sehr kleiner Theil der Studenten entschließen, die Elemente des Altdeutschen zu lernen. So bleiben für den Beginn des Altdeutschen nur die Klassen des oberen Gymnasiums, und dafür daß dieß die rechte Zeit dazu sei, scheinen sich auch in neuerer Zeit die Stimmen der Sachverständigen immer mehr zu einigen.

Die zweite wichtige Frage ist die, in welchem Umfang das Altdeutsche

im Gymnasium getrieben werden soll. Der erste Blick ergibt schon, daß von den Sprachen, die Grimms Grammatik behandelt, nur ein sehr kleiner Theil auf unsren Gymnasien gelehrt werden kann. Die Entscheidung darüber, welche Sprachen getrieben werden sollen, gibt weder die Vortrefflichkeit derselben, noch der Reichthum ihrer Literatur, sondern lediglich ihre Beziehung auf unsre jetzige Deutsche Sprache. Geht man davon ab, so würden z. B. die Ansprüche des Altnordischen mit seiner reichen Literatur und seinen höchst merkwürdigen Sprachformen in erster Linie stehen. Aber kein Vernünftiger wird die Einführung des Altnordischen in unsre Gymnasien verlangen. Unsrer Neuhochdeutschen Sprache zunächst stehen das Mittelhochdeutsche und Althochdeutsche. Diese beiden Sprachen nebst den ersten Elementen des Gothischen sind deshalb unsren Schülern nahe zu bringen. Die Besorgnis vor der Masse des Stoffs wird verschwinden, wenn man die Sache auf die rechte Weise angreift. Das Mittelhochdeutsche allein genügt nicht. Denn obwohl es in seinem regelrechten Grundbau sich dem früheren Zustand der Sprache anschließt, tragen seine abgeschliffenen, klanglosen Flexionen dennoch weit mehr schon den Charakter des Neuhochdeutschen als den des Althochdeutschen und Gothischen. So würde das Mittelhochdeutsche wohl dem einen unsrer beiden Zwecke ziemlich genügen, nämlich in die Altdeutsche Poesie einzuführen, dem andern aber nicht, die Geschichte der Deutschen Sprache klar zu machen. Dazu muß man durchaus auf das Althochdeutsche und Gothische zurückgehen. Man gewinnt dadurch überdieß zweierlei. Einmal verbindet sich erst durch das Gothische und Althochdeutsche unsre jetzige Sprache in Bezug auf Grammatik und Wortforschung mit den beiden klassischen Sprachen; und zweitens hat man im Althochdeutschen und namentlich im Gothischen die beste Grundlage für das Studium jeder andern Germanischen Sprache.

Die praktische Ausführung könnte man so einrichten: Man gebe dem Altdeutschen anderthalb Jahre lang zwei Stunden wöchentlich. Man könnte dazu die beiden Semester von Sekunda und das erste von Prima[1]

1) Dem Obergymnasium gehört der Betrieb des Altdeutschen sicherlich zu. In welche Klassen desselben man aber diesen Betrieb am zweckmäßigsten verlegt, darüber soll im Obigen keine Entscheidung getroffen werden. Auch hier wird vielleicht die Einwendung gemacht werden, daß sich die geforderte Zeit ohne Ueberbürdung der Schüler nicht herausbringen lasse. Sollte sich dieß als begründet erweisen, so müßte man das Altdeutsche auf zwei Semester beschränken. Man müßte dann neben den Gothischen

wählen. In Sekunda nehme man die ersten Elemente der Gothischen, Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen Formenlehre vergleichend durch, und lese dann einige kleine Gothische und Althochdeutsche Sprachproben mit den Schülern. Die Schwierigkeit wird hier besonders darin bestehen, die rechte Mitte zwischen unerreichbarer Gründlichkeit und unfruchtbarer Oberflächlichkeit zu finden. Meist ist nur vor der letzteren, bisweilen aber doch auch vor der ersteren zu warnen. Wer sich damit begnügt, im Gothischen und Althochdeutschen einigermaßen den Sinn zu errathen, der thäte viel besser, wenn er seine Hand ganz davon ließe, statt seine Zeit auf so unnütze Art zu vergeuden. Gothisch und Althochdeutsch zu treiben, hat nur dann Werth, wenn es mit streng grammatischer Genauigkeit geschieht. Auf der andern Seite aber ist es eine schlechterdings unerreichbare und mithin auch verkehrte Forderung, daß der Schüler in der Gothischen und Althochdeutschen Grammatik ebenso zu Hause sein soll, wie man es mit Recht im Lateinischen und Griechischen verlangt. Der beste Mittelweg scheint mir der zu sein: Der Schüler gehe das Stück, das in der nächsten Stunde vorgenommen werden soll, in der Weise durch, daß er versucht, wie viel er davon herausbringt. Hieran knüpfe der Lehrer beim Durchnehmen des Stückes an, so daß er den Schüler, so weit es irgend möglich ist, das Richtige selbst finden lasse. Wo es dem Schüler fehlt, da trete der Lehrer selbst ein und erkläre mit derselben strengen Genauigkeit, die jede gute Schule im Lateinischen und Griechischen fordert. Keine Form darf übergangen, keiner Schwierigkeit ausgewichen werden. Der Schüler schreibe die Erklärungen des Lehrers nach in derselben Weise wie man es in den oberen Klassen mit den Griechen und Römern hält. So wird er unter allen Umständen von dieser nicht leichten, aber auch nicht unerschwinglichen Arbeit Gewinn ziehen.

Im zweiten Semester von Sekunda fange man damit an, das Wesentlichste der früheren Stunden noch einmal zu wiederholen. Ist dieß nach einigen Wochen geschehen, so beginne man das Lesen Mittelhochdeutscher Gedichte und setze dieß bis zum Schluß des ersten Semesters von Prima fort. Man hüte sich aber wohl, die Kraft und die wahre Lust des Schülers gleich beim Eingang durch das Lesen vieler und

und Althochdeutschen Proben gleich im ersten Semester auch mit den Mittelhochdeutschen beginnen und mit den letzteren in der weiterhin besprochenen Weise im nächsten Semester fortfahren.

mannigfacher Bruchstücke zu verderben. Man beschränke sich vielmehr auf Weniges, aber in sich Zusammenhängendes. Ist das Wesentlichste der Grammatik an einer kleineren Erzählung geübt, so gehe man zu den Nibelungen über. Will man noch etwas weiteres hinzunehmen, so seien es Stücke, die möglichst in sich selbst abgeschlossen sind, keinesfalls bloße literargeschichtliche Proben. Denn diese Art zu lesen gehört einem späteren Stadium an.[1]

Blickt nun der tüchtige und eben deshalb besorgte Lehrer der klassischen Sprachen auf unsre Forderungen zurück, so findet er sie bei unbefangener Prüfung sicherlich ganz gefahrlos. Denn wenn er zusammenrechnet, welchen Aufwand von Zeit und Kraft wir vom Beginn des Lateinlernens bis zum letzten Semester der Gymnasialzeit für das Deutsche verlangen, so sieht er, daß wir mit Einbegriff des Altdeutschen nicht mehr in Anspruch nehmen als die meisten Schulpläne dem Deutschen ohnehin einräumen.[2]

4) Die Deutsche Literaturgeschichte auf dem Gymnasium.

Was von der Art Literaturgeschichte auf Gymnasien zu halten sei, die den Schüler „in alle Tiefen des innersten Geisteslebens unsrer Nation" einzuführen verspricht und Goethes und Schillers Werke „aus ihrer ganzen Weltanschauung entwickelt," das ist oben schon ausgesprochen.[3] Ich kann hier nur wiederholen, daß man sich bei der Behand-

1) Haben die Schüler auf dem Gymnasium Einiges von den Anfangsgründen des Altdeutschen gelernt und einige mittelhochdeutsche Dichtungen unbefangen gelesen, so können sie auf der Universität mit wahrem Gewinn Vorlesungen über die Geschichte der Altdeutschen Literatur hören. Das ist der naturgemäße Gang. Aber auch wo *ausnahmsweise* die Verhältnisse das Hereinziehen dieses höheren Stadiums in die oberste Klasse des Gymnasiums wünschenswerth machen, wird ein verständiger Lehrer sich wohl hüten, das Haus beim Giebel anzufangen.

2) Daß vom Unterricht im Altdeutschen nur auf solchen Gymnasien die Rede sein kann, deren durchgreifende Unterrichtssprache die Deutsche ist, versteht sich von selbst. Aber auch auf solchen Gymnasien, die bei Deutscher Unterrichtssprache sehr viele Schüler zählen, deren Muttersprache eine andere als die Deutsche ist, wird man erst sorgfältig zu überlegen haben, ob nicht durch den Betrieb des Altdeutschen die Erlernung der Neuhochdeutschen Schriftsprache eine zu große Störung erleidet. Für alle die Gymnasien, von denen aus den angegebenen Gründen das Altdeutsche ausgeschlossen bliebe, würde eine Neuhochdeutsche Uebersetzung des Nibelungenliedes unter die innerhalb oder außerhalb der Unterrichtsstunden zu lesenden Werke gehören.

3) S. o. S. 269.

lung der Deutschen Literaturgeschichte auf dem Gymnasium vor nichts so sehr zu hüten habe als vor der überhandnehmenden Verstiegenheit. Greift man die Sache so an, wie es leider vielfach auch von sonst tüchtigen und verdienten Schulmännern geschieht, so trage ich kein Bedenken zu erklären: Es wäre Deutschland besser, wenn sich die Schule mit Deutscher Literatur gar nicht befaßte.[1] Will man mit Deutscher Literaturgeschichte auf dem Gymnasium nicht mehr schaden als nützen, so hat man scharf im Auge zu behalten, daß das Gymnasium auch hier nur Anfangsgründe zu lehren hat. Die Fortsetzung bleibt der Universität und dem Leben vorbehalten. Eben deshalb ist eine in solcher Art zusammenhängende und in allen Theilen gleichmäßige Behandlung der Literaturgeschichte, wie sie ein Buch oder selbst wie sie eine Universitätsvorlesung verlangt, vom Gymnasium auszuschließen. Das Gymnasium hat sich auf das Nothwendigste und dem Alter seiner Schüler Entsprechende zu beschränken. Sein Zweck ist nicht die erschöpfende Darstellung der geistigen Geschichte unsres Volkes, sondern seine Aufgabe besteht darin, einerseits den Schüler mit den unentbehrlichsten Kenntnissen auszurüsten, andrerseits ihm die Neigung einzupflanzen, sich weiter zu unterrichten. Beides wird großentheils schon durch das erreicht werden, was wir in den früheren Abschnitten besprochen haben. Von den wichtigsten Denkmählern der ältesten Deutschen Literatur gibt der Lehrer bei Gelegenheit der Gothischen und Althochdeutschen Grammatik und bei der Erklärung der Sprachproben einige Nachricht. Ueber die Mittelhochdeutschen Dichter sagt er das Nothwendigste in der Einleitung zur Mittelhochdeutschen Lektüre. Auch über die Neuhochdeutschen großen Schriftsteller ist schon Vieles dagewesen; über einige im Geschichtsunterricht, z. B. über Luther; über andere beim Lesen ihrer Gedichte.[2]

Das Alles mag nun ein geschickter Lehrer im letzten Halbjahre der Gymnasialzeit noch einmal ergänzend zusammenfassen. Auf die Altdeutsche Literatur wird er nur in aller Kürze zurückweisen. Denn ein tieferes Eingehen ist hier wirklich der Universität zu überlassen, der manche gern

1) Ich hatte anfänglich im Sinn, diesen Abschnitt ausführlich und mit zahlreichen Belegen aus Handbüchern, Zeitschriften u. s. f. zu bearbeiten. Ich will aber mein Material lieber ungenutzt lassen, um nicht dem guten Willen wehe zu thun. Bei einem so neuen und jungen Zweig der Lehrthätigkeit ist ja Irren um so verzeihlicher.

2) S. o. S. 274.

das ganze Studium vom Abece an zuweisen möchten, während andere zwar etwas „Geist der Altdeutschen Literatur“ auf dem Gymnasium zu treiben bereit sind, das Deklinieren und Konjugieren dagegen für eine Beschäftigung erklären, die sich mehr für die Universität eigne.

Bei der Neuhochdeutschen Literatur wird die Zusammenfassung dessen, was bei der lyrischen Poesie gelegentlich schon gesagt worden ist, jetzt durch einen kurzen Ueberblick über unsre dramatische Poesie zu ergänzen sein. Das dieß erst jetzt geschieht, ist aus zwei Gründen gut: Erstens, weil die Schüler nun schon die größten Meisterwerke unsrer dramatischen Literatur ohne vorgreifende Betrachtungen in sich aufgenommen haben, und zweitens, weil sie jetzt auch einige antike Dramen kennen.

Besonders aber wird der Lehrer das Augenmerk der Schüler auf unsre großen Prosaiker zu richten haben, und auch hier wieder vorzugsweise auf die drei größten, auf Luther, Lessing und Goethe. Wie wenig übrigens auch hier Vollständigkeit die Aufgabe des Gymnasiums ist, mag man daraus abnehmen, daß einerseits selbst an Lessing eine der wichtigsten Seiten nur eben zu berühren sein wird, andrerseits ein sehr wesentlicher Theil der deutschen Prosa, der streng spekulative, hier lediglich mit einer Hinweisung auf künftige Studien abzumachen ist.

Uebrigens unterliegt kein Theil des ganzen Unterrichts in solchem Maß den besonderen Einrichtungen und Bedürfnissen der einzelnen Anstalten und Länder, wie die Behandlung der deutschen Literatur. Denn es gilt hier zwei Rücksichten gleichmäßig im Auge zu behalten. Erstens nämlich soll der Schüler, so lange er noch zum Lernen genöthigt werden kann, mit dem Unentbehrlichen ausgerüstet werden. Zweitens aber hat man sich sorgfältig zu hüten, nicht in oberflächlicher Weise auf dem Gymnasium vorwegzunehmen, was gründlich erst auf der Universität getrieben werden kann. [1]

1) Ich will zum Schluß dieses Abschnitts noch einmal daran erinnern, daß die einzelnen praktischen Vorschläge, die er enthält, sich nicht für unverbesserlich ausgeben. Sie lassen vielmehr die mannigfachsten Modifikationen zu, ohne daß die ihnen zu Grunde liegenden Ansichten wesentlich geändert werden. Ich bitte deshalb die trefflichen Schulmänner, deren unsre Gymnasien so viele unter ihre Lehrer zählen, sich nicht durch einzelne meiner Vorschläge, die sie vielleicht nicht billigen, gegen das Ganze verstimmen zu lassen.

Sechstes Kapitel.

Das Deutsche in der Höheren Bürgerschule.

Die Höhere Bürgerschule als öffentliche Anstalt ist eine noch sehr junge Schöpfung. Schon daraus erklärt sich, warum ihr Begriff noch nicht in der Weise festgestellt ist, wie der des Gymnasiums oder anderer älterer Gründungen. Aber zu der Neuheit kommt auch die Schwierigkeit, die in der Sache selbst liegt. Die Höheren Bürgerschulen sind hervorgerufen durch das Bedürfnis des praktischen Lebens. Gewisse Berufsarten fordern eine Schulbildung, die über die Volksschule hinausgeht und sich nichtsdestoweniger von der Vorbildung, welche das Gymnasium den gelehrten Ständen gewährt, wesentlich unterscheidet. Für diese Klassen der Bürgerschaft hat man die Höheren Bürgerschulen gegründet. Ob man diese neue Gründung als eigentliche Berufsschule oder als eine allgemeine Vorbildungsschule ansehen solle, an welche sich die Ausbildung für den bestimmten Beruf erst anschließt, darüber äußerten sich anfangs sehr verschiedene Meinungen. Gegenwärtig kann man die Ansicht als durchgedrungen bezeichnen, welche die Höhere Bürgerschule von der Fachschule unterschieden wissen will. Die Höhere Bürgerschule hat darnach nicht die Bestimmung, für irgend einen Einzelberuf die nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen, sondern ihre Aufgabe ist, die allgemeine Bildung zu ertheilen, welche den Ständen ziemt, für welche die Höhere Bürgerschule bestimmt ist. Dieß Streben, der Höheren Bürgerschule einen idealen Boden zu gewinnen, wird man nur billigen können. Aber man wird darüber nicht vergessen dürfen, daß dieser ideale Boden doch seine bestimmte Natur und Umgränzung durch das Gemeinsame in dem künftigen Lebensberuf der Schüler bekommt, wie dies ja selbst auf dem Gymnasium der Fall ist.

Wir fassen also die Höhere Bürgerschule im Sinn einer allgemein bildenden Anstalt und unterscheiden sie von den besonderen Fachschulen, obwohl sich ihr Zuschnitt öfters nach den besonderen Bedürfnissen der Gemeinde, in der sie entsteht, zu richten haben wird.[1] Auch die eigent-

1) Vgl. A. Tellkampf, Die höhere Bürgerschule in Hannover, Hannover 1845, S. 10.

lichen Fachschulen werden häufig das Bedürfnis fühlen, neben der speziellen Fachbildung auch die allgemeine Bildung ihrer Zöglinge weiter zu fördern, und hiebei wird in Deutschland wohl überall auch das Deutsche eine Rolle spielen. Der Umfang und die Behandlung des Deutschen Unterrichts aber bestimmt sich nach dem künftigen Lebensberuf der Schüler, die eine Fachschule zu bilden unternimmt. So wird sich z. B. der Betrieb der Deutschen Sprache und Literatur im Kadettenhause der Höheren Bürgerschule und dem Gymnasium nähern. Dagegen wird in einer Webeschule oder in einer Schule zur Heranbildung brauchbarer Dienstboten von einem solchen Betrieb der Deutschen Literatur vernünftigerweise nicht die Rede sein können. Auf den mittleren Stufen wird die Bestimmung des rechten Maßes freilich oft schwer genug sein. Jeder Freund des Vaterlandes wird allen Ständen die tüchtigste Bildung gönnen und wünschen. Aber wer die rechten Gränzen überspringt, der versündigt sich ebensosehr am Volke wie an der Literatur. Wir können natürlich diesen Gegenstand hier nicht weiter ins Einzelne verfolgen, da er auf ganz andere Gebiete hinüberführt, und kehren deshalb zurück zur allgemeinen Höheren Bürgerschule. [1]

Als die charakteristischen Grundlagen der Bildung, die sie ertheilen wollen, werden von den Vertretern der Höheren Bürgerschule die neueren Sprachen und die Naturwissenschaften bezeichnet, wozu dann Religion, Mathematik und Geschichte als solche Disciplinen treten, die der Höheren Bürgerschule und dem Gymnasium gemeinsam sind. Dagegen wird über die Zulassung des Lateins gestritten. Doch sprechen die Meisten für Zulassung, natürlich aber in viel beschränkteren Gränzen als auf dem Gymnasium. [2]

Bei der Verschiedenheit der Ansichten über das Wesen der Höheren

1) Die Frage, ob man eine Schule als Fachschule oder als allgemein vorbildende zu betrachten habe, ist nicht so leicht zu entscheiden, wie mancher meint. So wird man das Kadettenhaus als eine Fachschule betrachten können, deren Ziel ist, den künftigen Offizier mit den für sein Fach nöthigen Kenntnissen auszurüsten. Da aber das Kadettenhaus zugleich die allgemeine Bildung des Offiziers ertheilt, so ist es ebensowohl die allgemein bildende Schule des Offizierstandes. Theoretisch hat man zu scheiden zwischen Fachbildung und Standesbildung. In der Praxis aber lassen sich die einzelnen Schulen nicht streng nach dieser Eintheilung scheiden.

1) In Bezug auf die verschiedenen Ansichten über die Höhere Bürgerschule verweise ich auf die Schriften und Abhandlungen von Tellkampf, Scheibert, Mager, Körner, Hopf u. A.

Bürgerschule und bei der unsichern Abgränzung dieser Anstalten ist es kaum möglich, im Allgemeinen die Aufgabe zu bezeichnen, die sie in Bezug auf den Deutschen Unterricht zu lösen haben. Am besten werden wir auch hier wieder thun, wenn wir die Stellung ins Auge fassen, welche die Höhere Bürgerschule einerseits dem Leben und andererseits den übrigen Bildungsanstalten gegenüber einnimmt, und dadurch die Aufgabe bestimmen, die ihr für das Deutsche zufällt. Wir thun dieß natürlich im Anschluß an das, was wir bereits über den Deutschen Unterricht zuerst im Allgemeinen, dann in der Volksschule, und zuletzt auf dem Gymnasium erörtert haben. Vergleichen wir die Höhere Bürgerschule mit der Volksschule, so besteht ihr wesentlichster Unterschied von dieser darin, daß auf der Höheren Bürgerschule eine oder auch mehrere fremde Sprachen gelehrt werden.[1] Hiedurch bietet sie dem Betrieb des Deutschen einigermaßen verwandte Vortheile wie das Gymnasium. Auf der anderen Seite aber unterscheidet sich die Höhere Bürgerschule auf das allerwesentlichste vom Gymnasium, und zwar keineswegs bloß dadurch, daß die Höhere Bürgerschule die neueren, das Gymnasium die alten Sprachen zum Mittelpunkt des Unterrichts macht. Indem man bisweilen geglaubt hat, den wesentlichen Unterschied hierauf beschränken zu dürfen, ist man zu ganz verkehrten Folgerungen über die Höhere Bürgerschule gekommen. Denn der wesentlichste Unterschied zwischen dem Gymnasium und der Höheren Bürgerschule besteht in dem verschiedenen Ziel, das diese beiden Anstalten sich stecken. Das Gymnasium gibt die Vorbildung zum Studium der Wissenschaften auf der Universität, und zwar keineswegs bloß der besonderen Berufswissenschaften, sondern auch der allgemein bildenden. Das Gymnasium ertheilt also seinen Schülern nur die vorbereitende Hälfte ihrer allgemeinen Bildung, die Fortsetzung bleibt der Universität überlassen. Dagegen schließt die Höhere Bürgerschule die allgemeine Bildung seiner Schüler, so weit diese überhaupt durch Schulen ertheilt wird, wirklich ab, indem sie ihre Schüler theils

1) Diese Gränze ist durchaus festzuhalten, wenn man nicht jede gute und vollständige Volksschule eine Höhere Bürgerschule nennen und dadurch den Begriff der Höheren Bürgerschule wieder ganz verwischen will. In Ländern, in denen eine andere als die Deutsche Sprache die ursprüngliche Muttersprache der Schüler ist, nimmt natürlich schon die Erlernung des Deutschen die Stelle einer zweiten Sprache ein.

auf eigentliche und ausschließliche Berufsschulen, theils unmittelbar in das praktische Leben entläßt.[1]

Aus dem Gesagten ergibt sich nun auch für den Betrieb des Deutschen auf der Höheren Bürgerschule, daß dieselbe nicht daran denken kann, Deutsche Sprache und Literatur in der wissenschaftlichen und umfassenden Weise zu treiben wie es Gymnasium und Universität in ihrer unzertrennlichen Vereinigung thun sollen. Denn dazu gehört die Kenntnis der antiken Sprachen als Voraussetzung und ein der Wissenschaft gewidmetes Leben, wie es unter allen öffentlichen Anstalten nur die Universität bietet, als Bedingung.

Die Forderungen, die man an die Höhere Bürgerschule stellen kann, beziehen sich theils auf die Deutsche Sprache, theils auf die Deutsche Literatur. In Betreff der Sprache können wir die praktischen und die theoretischen Forderungen unterscheiden. In praktischer Hinsicht werden die Ansprüche an den abgehenden Schüler ähnliche sein dürfen wie wir sie oben für den absolvirenden Gymnasiasten aufgestellt haben. Fehlerlosigkeit im Gebrauch der Schriftsprache und eine gewisse Ausbildung des Verstandes und des Geschmackes. In welchem Maß sich diesen Forderungen mit den Mitteln, die der Höhern Bürgerschule zu Gebote stehen, Genüge thun läßt, darüber muß die Erfahrung entscheiden.[2] Die theoretische Kenntnis der Deutschen Sprache kann um ein Bedeutendes über die Leistungen der Volksschule hinausgehen, da der Höheren Bürgerschule an der Erlernung des Französischen und Englischen schöne Hülfsmittel zum tieferen Eindringen auch in die Erkenntnis der Muttersprache gegeben sind.

Die Einführung in die Deutsche Literatur ist eine der wichtigsten und schönsten Aufgaben der Höheren Bürgerschule. Vieles von dem, was in einem früheren Kapitel über die Gymnasien gesagt worden ist, findet seine Anwendung auch auf die Höhere Bürgerschule. Manches dagegen bedarf der theilweisen Aenderung. So wird die fehlende Kenntnis des Griechischen durch Mittheilung einiger Hauptklassiker in den

1) Vgl. Tellkampf auf der Versammlung der Deutschen Realschulmänner in Hannover im September 1855. (In der Pädagog. Rev. 1855, Dec. S. 369.)

2) Gute Bemerkungen gibt G. W. Hopf, Ueber Methode der Deutschen Stilübungen in Mittelschulen. 2. Aufl. Fürth 1851.

besten Uebersetzungen einigermaßen zu ergänzen sein. Dahin gehört vor Allem Homer. Wie viel außerdem, wage ich nicht zu entscheiden.

Eine weitere Frage betrifft das Altdeutsche. Gothisch und Althochdeutsch, zur wissenschaftlichen Einsicht in den Bau der Deutschen Sprache unentbehrlich, können in den Lehrplan der Höheren Bürgerschule, die es ja nur in einem beschränkteren Sinne auf wissenschaftliche Erkenntnis absehen kann, keine Aufnahme finden. Dagegen dürfte die Einführung in das Mittelhochdeutsche da, wo es die nöthige Sicherheit in der jetzigen Schriftsprache erlaubt, aus mehrfachen Gründen zu empfehlen sein. Je mehr nämlich den Höheren Bürgerschulen durch die Beschäftigung mit Franzosen und Engländern die Versuchung einer Entfremdung vom Vaterländischen nahe tritt, um so mehr ist das Gewicht des Deutschen in jeder ersprießlichen Weise zu verstärken. Dazu aber dient kaum etwas anderes in solchem Maß wie das Lesen solcher mittelhochdeutschen Dichtungen, die auf wahrhaft Deutschem Boden erwachsen sind. Auch wo das Lesen dieser Dichtungen in der Grundsprache nicht erreicht werden kann, sind sie deshalb in den besten Uebersetzungen mitzutheilen.[1]

Siebentes Kapitel.

Das Deutsche auf der Universität.

Wenn wir auch über das Studium des Deutschen auf der Universität einige Worte sagen, so überschreiten wir eigentlich die Grenze, die wir uns gesetzt haben. Es soll jedoch hier nicht tiefer in die Stellung des Deutschen zur Wissenschaft eingegangen werden, sondern wir wollen die Universitätsstudien nur insofern berühren, als deren Besprechung zur praktischen Ergänzung der vorigen Kapitel nothwendig ist.

1) Das Altdeutsche auf der Universität.

Die Frage, ob das Studium der Altdeutschen Sprache und Literatur eine selbständige Wissenschaft ist, steht und fällt mit der anderen,

1) Die Einschränkung, der diese Mittheilung unterliegt, versteht sich, wie oben beim Homer, von selbst.

ob die klassische Philologie den Namen einer selbständigen Wissenschaft in Anspruch zu nehmen hat. Aber wie man bei der klassischen Philologie die Nothwendigkeit besonderer Professuren für das Griechisch-Römische Alterthum nicht bestreitet, mag man jene Frage entscheiden wie man will, so sollte es billig auch bei der Altdeutschen Philologie gehalten werden. So viel wenigstens steht fest, daß man etwas sehr Widersinniges unternimmt, wenn man den Gymnasien zumuthet, Altdeutsch zu lehren, ohne daß man ihren künftigen Lehrern die Gelegenheit bietet, das zu lernen, was sie späterhin lehren sollen.

Ueber die hohe Bedeutung der Deutschen Alterthumsforschung kann kein tiefer Blickender in Zweifel sein. Um darüber zu belehren, reicht schon der eine Umstand hin, daß diese Studien ein Zeitalter zu ihrem Gegenstand haben, in welchem die Deutsche Bildung noch nicht durch die Glaubensspaltung zerrissen war. Wie verschieden man deshalb auch die Erzeugnisse des Mittelalters auffaßt, immer bleibt das Eine unleugbar, daß die Elemente, aus denen die Deutsche Reformation entsprungen ist, damals noch mit den Römisch katholischen gemeinsam wirkten. So mag die liebevolle Vertiefung in unsre große Deutsche Vergangenheit das geistige Band stärken, das unser Vaterland vor der Zerreißung in seine religiösen Bestandtheile schützt.

Die Vertreter der klassischen Philologie sollten in den Deutschen Alterthumsforschern nicht Gegner oder Nebenbuhler, sondern Freunde und Verbündete sehen gegen den gemeinsamen Feind: die überhandnehmende Gemeinheit. Der Werth der Altdeutschen Philologie drückt den der klassischen nicht nieder, sondern hebt ihn. Aehnlich wie in den Naturwissenschaften die Ausbildung der Chemie die Physik nicht hindert, sondern fördert.

Die Altdeutsche Philologie hat auf der Universität eine doppelte Aufgabe. Erstens nämlich soll sie jedem, der es wünscht, die Gelegenheit bieten, das auf dem Gymnasium Begonnene fortzusetzen, und zweitens soll sie die künftigen Gymnasiallehrer mit den nöthigen Kenntnissen ausrüsten, um das dem Gymnasium Angemessene lehren zu können. Wie die klassische Philologie trägt sie in ersterer Beziehung den Charakter einer allgemeinen Wissenschaft, in letzterer den einer besonderen Berufswissenschaft. Beide Seiten werden aber häufig zusammenfallen, wie dieß auch bei der klassischen Philologie der Fall ist, ja noch mehr als dort,

weil in der Deutschen Philologie noch kein bestimmtes Maß für das Gymnasium ausgeschieden ist. Erfüllen einmal die Gymnasien die Forderungen, die wir oben an sie gestellt haben, so kann die Universität einen zahlreicheren Theil ihrer Studierenden tiefer in die Geschichte der Altdeutschen Literatur und der ganzen Deutschen Geistesentwicklung einführen.[1] Ebenso wird sie dann den Einzelnen, die ihre Neigung oder auch ihr Fachstudium, z. B. das Deutsche Recht, dazu veranlaßt, die Gelegenheit bieten, andere Germanische Sprachen, namentlich Angelsächsisch oder Altnordisch zu lernen. Doch wird in Bezug auf diese uns ferner liegenden und zum Theil schwierigen Sprachen die Altdeutsche Philologie jederzeit eine Stellung behalten müssen, die mehr der des Sanskrits oder des Arabischen gleicht als der des Griechischen und Lateinischen. Denn das ist natürlich durchaus nicht zu dulden, daß naschhafte Liebhaberei an die Stelle gründlich bildender Studien tritt.

Zunächst dürfte für die meisten Deutschen Universitäten die Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer und die Befriedigung des allgemeineren Bedürfnisses noch so ziemlich zusammenfallen. Von dem, der sich zum Lehramt am Gymnasium meldet, muß aber von jetzt an einige Kenntnis des Altdeutschen gefordert werden, will man anders dessen Betrieb auf Schulen nicht in eine verderbliche Pfuscherei ausarten lassen. Für jetzt schlage ich vor, bei der philologischen Prüfung so viel Altdeutsch zu verlangen wie wir im dritten Kapitel dem Gymnasium zugewiesen haben: Die ersten Elemente des Gothischen, Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen[2] und einige Hauptthatsachen der Deutschen Literaturgeschichte. Auch hier würde ich die Forderungen so mäßig stellen als möglich. Denn Gothisch und Althochdeutsch sind nicht so leicht wie der Unerfahrene vermeint.[3] Aber einige Bekanntschaft mit den ersten Elementen soll künftig

1) Treffliche Hülfsmittel dazu besitzen wir schon jetzt, einerseits in den Bearbeitungen der Deutschen Literaturgeschichte, andererseits in den Altdeutschen Lesebüchern. In beiden Fächern kann man die Arbeiten von Wilhelm Wackernagel als Muster bezeichnen.

2) Es versteht sich, daß für das Mhd. mehr zu fordern wäre als für Gothisch und Ahd. Namentlich müßte sich hier zeigen, ob der Kandidat die streng gelesene Auslegung eines Mittelhochdeutschen Werkes mit Vortheil gehört habe.

3) Das alberne Gerede, das man bisweilen hört, wenn der erste Blick in das Gothische Neue Testament gethan wird: „Das ist ja ganz leicht, das versteh ich Alles", ist sofort zu Schanden zu machen, wenn man einem solchen geborenen Kenner

jeder Philolog besitzen. Das läßt sich erreichen, ohne daß der Gründlichkeit seiner klassischen Studien Abbruch geschieht. Die Prüfung wird dann die herausstellen, die vor Anderen Talent und Neigung zum Altdeutschen haben, und diesen wäre dann neben ihren klassischen Stunden der Unterricht im Altdeutschen anzuvertrauen.

Uebrigens ist die Frage, ob der Philologe sich die Elemente des Altdeutschen aneignen soll, noch zu unterscheiden von der anderen, ob auf den Gymnasien Altdeutsch zu treiben ist. Selbst wer diese zweite Frage verneint, sollte doch den hohen Werth, den der Betrieb des Altdeutschen für den Philologen hat, nicht verkennen. Wollte man auch dem Altdeutschen den Zutritt zu den Gymnasien versagen, so hat doch jeder Lehrer Antheil am Unterricht im Deutschen. Eine wissenschaftliche Einsicht in den Bau unserer Sprache ist aber schlechterdings nur auf der Grundlage ihrer Geschichte zu gewinnen. Die Erwerbung dieser in praktischer Hinsicht nothwendigen Einsicht trägt aber dem Philologen zugleich noch eine zweite Frucht. Die vergleichende Grammatik der Indogermanischen Sprachen hat gegenwärtig eine solche Höhe erreicht, daß sich der klassische Philolog unmöglich dagegen abschließen kann. Während man nun darüber verschiedener Meinung sein kann, ob die Beschäftigung mit den Asiatischen Zweigen der Indogermanischen Sprachen Wenigen oder Vielen zukomme, bietet die Kenntnis der anderthalbtausendjährigen Geschichte des Deutschen die beste Einführung in das geschichtliche Studium der Sprache für alle unsre Philologen.

2) Das Neuhochdeutsche auf der Universität.

Das Neuhochdeutsche gehört auf der Universität so wenig wie auf dem Gymnasium einem einzelnen Lehrer an. Der grammatische Bau des Neuhochdeutschen wird natürlich vom Lehrer des Altdeutschen in der geschichtlichen Grammatik dargelegt. Aber Deutscher Stil und Neuhochdeutsche Literatur sind nicht in solcher Weise dem Professor des Altdeutschen zugewiesen. Abgesehn von dem Bildenden aller tüchtigen Vorträge werden namentlich geistvolle Lehrer der klassischen Philologie auch auf der Universität zur Förderung des Deutschen Stils so wie des Geschmackes überhaupt mitwirken.

des Gothischen ein Stück vorlegt, dessen Inhalt ihm unbekannt ist. Da kommt dann leicht das Gegentheil zu Tage.

Die Betrachtung der Neuhochdeutschen Literatur hat schon jetzt einen bedeutenden Einfluß von Seiten der geschichtlichen Deutschen Philologie erfahren, und dieser Einfluß wird sich voraussichtlich noch sehr erweitern. Aus diesen und auch aus anderen Gründen ist es in hohem Maß zu wünschen, daß der Lehrer der älteren Deutschen Sprache und Literatur auch die Behandlung der neueren in den Kreis seiner Studien und Vorträge ziehe.

Doch wer auch die Neuhochdeutsche Literatur auf Universitäten darzustellen unternimmt, mag er nun Sprachforscher, Philosoph oder Historiker sein, immer wird eine richtige, förderndе und nicht verfrühte Behandlung des Deutschen auf Schulen seinen Vorträgen zur Grundlage dienen müssen.

Aphorismen

über das Lehren der Geschichte.

1.

Die Ansichten über die Art, wie Geschichte zu lehren sei, sind höchst verschieden, ja einander entgegengesetzt. Finden wir in andern Lehrfächern solche Gegensätze, so wurzeln sie meist im Gegensatz alter und neuer Pädagogik; nicht so beim Lehrfach der Geschichte.

2.

Zuerst müssen wir uns über das Object verständigen. Soll die Geschichte in ihrem weitesten Umfang gelehrt werden, die sogenannte allgemeine Weltgeschichte, welche alle Zeiten und alle Völker der Erde begreift?

Wiewohl Geschichte dieses Namens in den meisten Gymnasien gelehrt wird, so dürfte doch weder solch Lehren noch irgend ein Lehrbuch der Weltgeschichte dem angedeuteten Begriffe entsprechen. Denn welches Lehrbuch begreift alle Völker? Fallen z. B. nicht die Amerikaner in der Regel aus? ebenso die meisten Völker Afrikas, mit Ausnahme der Aegypter, Karthager und Nordafrikaner, welche mit den Römern in Verhältnis waren? Wie wird ein großer Theil Asiens ignorirt!

3.

Dieß Ignoriren hat einen zweifachen Grund. Einmal, daß wir von der Geschichte vieler Völker sehr wenig oder auch nichts wissen. So ists hinsichtlich der Amerikaner. Zweitens, daß wir von der Geschichte anderer Völker nichts zu wissen begehren, sie wenigstens in Bezug

auf unsere Schüler ignoriren wollen. So werden z. B. Inder, Chinesen kaum erwähnt, wiewohl es bei diesen Völkern nicht an historischen Urkunden fehlt.

4.

Aber auch in der Weise, wie die, unsern Weltgeschichten einverleibten Völkergeschichten behandelt werden, ist ein großer Unterschied, indem wir bei den einen in ein weit genaueres Detail eingehen, als bei den andern. Wir werden die Geschichte der Perser minder genau darstellen, als die der Griechen, die Russische minder genau als die Englische.

5.

Unsere Weltgeschichte begreift also nicht alle Völker aller Zeiten und Länder; die Völker aber, welche sie aufführt, behandelt sie nicht gleichmäßig. Nach welchem Maßstabe thut sie das? Geschieht es etwa nach der Würdigkeit, so daß die gebildetsten Völker hervorgehoben, rohe zurückgestellt würden? Keineswegs allein danach, denn sonst müßten z. B. die Inder entschieden eine große Rolle spielen. Wie hoch stehen sie nicht durch Sprache, Dichtkunst, Mathematik ꝛc.!

Warum heben wir z. B. die Aegypter hervor, welchen die Inder gewis nicht nachstehen?

6.

Die Antwort ist: so wie den einzelnen Menschen vorzugsweise die Lebensgeschichte seiner Vorfahren und derer interessirt, welche auf sein Leben — seine Bildung, seinen Beruf und Wirksamkeit — großen Einfluß hatten, so interessirt sich jedes Volk zunächst für seine eigene Geschichte, dann für die Geschichte der Völker, welche ihm durch Sprache, Sitten ꝛc. verwandt, oder welche auf dasselbe sonst unmittelbar oder mittelbar großen Einfluß geübt.

7.

Für welche Völker werden wir Deutsche uns nun vorzüglich interessiren?

Zuerst: für unser eigenes. Vaterlandsgeschichte, alte wie neue.

Zweitens: für die Juden, weil von ihnen das Heil kommt, für ihre Geschichte bis auf Christus (und die Zerstörung Jerusalems).

Drittens: für die Römer, zu deren Orbis wir einst gehörten, und

deren Einfluß bis auf unsere Zeit hinabreicht. Latein. Corpus juris. Katholische Kirche und anderes.

Viertens: für die Griechen, welche wir unmittelbar oder mittelbar als unsere Lehrer anerkennen.

Fünftens: für die alten Völker, welche mit Juden, Römern und Griechen in mehr oder minder genauer Berührung standen. Assyrer, Chaldäer, Perser, Aegypter, Phönicier, Karthaginienser, Araber und andere. Doch stehen diese uns minder nahe, als Juden, Römer und Griechen, sie sind unserer Natur und Geschichte fremder.

Die Geschichte fast aller dieser Völker fällt vor Christus, gehört der alten Zeit an.

Inder und Chinesen waren in historischer Zeit weder direkt mit uns Deutschen, noch mit jenen uns näher angehenden Völkern in so genauer Verbindung, daß sie auf diese Völker Einfluß geübt, daher treten sie für uns in den Hintergrund.

Seit Christus bildet Europa Eine christliche Einheit. Doch stehen uns die slavischen Völker ferner als die romanischen und als die germanischen Stammgenossen, anderer Nüancen nicht zu gedenken, daß uns z. B. unter den romanischen Völkern der Italiener entschieden näher steht als der Spanier, dieser näher als der Portugiese. —

8.

Das Gesagte dürfte den Maßstab bilden für die Behandlung der verschiedenen Völkergeschichten in den Lehrbüchern und Lehrstunden; von diesen spreche ich. — Ein Anderes ist es, wenn Geschichtsforscher, von allen vaterländischen Verhältnissen absehend, die auf Schulen mit Recht zurückgestellten Völkergeschichten ins Auge fassen. Es ist Ein einziges Geschlecht der Menschen; auch die Völker, deren Verwandtschaft und Berührung mit unserm Volke im Dunkel unvordenklicher Vergangenheit verborgen ist, auch sie treten uns allmählich zum Erstaunen näher. Wie unzweifelhaft deutet z. B. die Vergleichung des Sanskrit mit dem Deutschen auf eine uralte Einheit der Deutschen und Inder hin!

9.

Hat man das Object des historischen Unterrichts, was zu lehren sei, bestimmt, so frägt es sich: wie wir den Unterricht anzugreifen

haben, es frägt sich nach der Methode. Auch hinsichtlich dieser herrscht unter den Pädagogen die größte Meinungsverschiedenheit.

Zuerst findet sich ein ähnlicher Gegensatz wie beim Lehren der Geographie; man kann mit dem Allgemeinsten, man kann aber auch mit dem Einzelnsten anfangen. In der Geographie stellt man einmal die Betrachtung und Beschreibung der ganzen Erdoberfläche voran; ein andres Mal etwa die Betrachtung einzelner Städte, wie der alte Merian sie dargestellt hat.

10.

So kann man in der Geschichte einmal mit dem allgemeinsten Umriß der Weltgeschichte beginnen — wir wissen was wir unter Weltgeschichte zu verstehen haben — oder auch mit Biographieen einzelner Männer.

Es sind dieß zwei Extreme, das erstere zog das zweite nach sich. Was sollen die Knaben mit der allgemeinen Weltgeschichte? sagten einige. Sie erhalten Namen und Jahreszahlen, nichts weiter. Was die Jugend am meisten anzieht: eine lebendige Schilderung des Individuellen, großer Männer, einflußreicher Begebenheiten &c., die kann bei dem weiten Umfang des Stoffs gar nicht statthaben. Wir wollen darum mit Biographieen des Alexander, Cäsar, Mahomet &c. beginnen; gewis will die Jugend lieber unsern als den welthistorischen Unterricht.

Darauf erwiedern die Vertheidiger dieses Unterrichts: lebten denn die Heroen, welche ihr schildern wollt, als einzelne Erscheinungen in einer leeren Zeit? Gehörte nicht jeder seinem Volke an, kann ich den Cäsar begreifen, ohne die Römer zu kennen, kann ich die Römer verstehen, wenn ich von Griechen, Karthagern nichts weiß? Werde ich daher nicht, um einen Heros zu charakterisiren, genöthigt, sein Volk, ja alle Völker, welche mit diesem in genauen Wechselbeziehungen standen, zu berücksichtigen? Führt das nicht unwillkührlich zur allgemeinen Weltgeschichte.

Ich möchte mich nun zu keiner dieser zwei entgegengesetzten Ansichten bekennen; jede scheint mir in dem, was sie der andern vorwirft, Recht zu haben.

11.

Neuerdings haben andere behauptet: mit der Geschichte des Vaterlandes müsse der Geschichtsunterricht beginnen; das Vaterland liege uns

zunächst am Herzen, näher als Griechenland und Rom u. s. w. Diese Ansicht erscheint zuerst so einfach und natürlich, daß wir von ihr gewonnen werden; bei näherer Betrachtung wird aber jeder, welcher die Geschichte Deutschlands einigermaßen kennt, Bedenken tragen der Meinung beizutreten. Sind nicht die wesentlichsten Momente der deutschen Geschichte solcher Art, daß sie die Fassungskraft der Knaben weit übersteigen, z. B. der Kampf des Papstes und Kaisers im Mittelalter? Verlangen sie, um nur einigermaßen verstanden zu werden, nicht Einsicht in das Wesen von Staat und Kirche und ihrem gegenseitigen Verhältnis? Und so könnten mehr Fragen aufgeworfen werden: z. B. ob ein 10- bis 12jähriger Knabe fähig sei, die Motive der Reformation zu verstehen? ꝛc.

12.

Ich gehe von dem, was ich nicht billigen möchte, zu den Anfängen des Geschichtsunterrichts über, welche ich unmaßgeblich für die richtigen halte.

Die ersten Anfänge fallen mit einem Theil des Religionsunterrichts zusammen. Christus steht auf der Gränze der alten und neuen Geschichte; auf ihn bezieht sich, zu ihm hin lebt die alte Zeit, er ist der Schöpfer der neuen Zeit und bleibt bei uns bis an der Welt Ende.

Die Evangelien — die Geschichte Christi — lernen wir zuerst kennen, und werden hierdurch erst fähig, uns in der alten Geschichte wie in der neuen zurecht zu finden, in jener: wohin es geht, in dieser: woher man kommt.

Den eigentlichen Geschichtsunterricht würde ich mit dem alten Testament beginnen. Hiefür spricht dieß: [1]

1) Weil die alttestamentliche Geschichte nicht willkührlich in diesem oder jenem Zeitpunkt anfängt, sondern mit dem Anfang, der Schöpfung.

2) Weil diese Geschichte so einfach und zugleich so lebendig plastisch ist. Alttestamentliche Personen und Begebenheiten prägen sich unwillkührlich ein; treffliche Beschreibungen und Erzählungen erregen die Phantasie der Kinder zum Bilden innerer Bilder, welche bleiben und nicht wie bloße Namen, ohne wahrhaft in ihnen existirt zu haben, schemen-

1) Es versteht sich, daß beim Geschichtsunterricht vieles im alten Testament übergangen werden und dem Lesen im reifern Alter verbleiben müsse.

artig durch ihr Gedächtnis ziehen.[1] — Was die Vertheidiger der Biographieen vom historischen Unterricht verlangen, leistet die Bibel in hohem Grade.

3) Weil die Geschichte der Juden eine der abgeschlossensten. Es ist die Geschichte des von den Heiden abgesonderten auserwählten Volkes Gottes, welche eben deshalb mehr als jede andere durch sich selbst verständlich ist, nicht unaufhörlich auf fremde einwirkende Völker hinweist und die nähere Kenntnis ihrer Geschichte verlangt. Dadurch wird das Auffassen vereinfacht, der Blick bleibt unverrückt und unverworren auf das Eine Volk gerichtet. Diese Beschränktheit des Objects ist der Beschränktheit des Schülers angemessen.

4) Weil die Geschichte der Juden eine theokratische ist, in welcher der Finger Gottes stets sichtbar. Der Gott, dem alle seine Werke bewußt sind von der Welt her, der Erzieher des Menschengeschiechts, zieht sich in den Geschichten der andern Völker oft in den Hintergrund zurück, als hätte er die Menschen sich selbst preisgegeben, und eine tiefe historische Forschung und Kenntnis gehört meist dazu, um die Zeiten zu überblicken und Gottes über die Völker und über Einzelne waltende Gerechtigkeit zu erkennen. In der jüdischen Geschichte dagegen folgt der Sünde die göttliche Strafe, wie der Donner dem Blitz, bekehrt sich aber das Volk zu Gott, so kehrt auch Gottes Segen wieder.[2] Und auf Gerechten — wie Abraham, David — ruht sichtbar dieser Segen, auf ihnen und ihren Nachkommen.

5) Weil die alttestamentliche Geschichte den wahren Gott nicht nur in seiner Gerechtigkeit offenbart, sondern auch in seiner unergründlichen Barmherzigkeit. Wenn sie den Ursprung der Sünde erzählt und mit heiliger Strenge die Sünden, selbst der Männer Gottes, aufdeckt, so ist sie doch ein Buch des Trostes und der Hoffnung, da sie überall auf den kommenden Erlöser hinweist.

Eine solche Geschichte gibt erst den Stand- und Augenpunkt, um die Geschichten der andern Völker richtig zu sehen und zu beurtheilen; sie ist das Fundament, ja sie ist mehr, sie ist das lebendige Herz der Weltgeschichte. So wie Palästina das abgeschlossenste Land, zugleich trefflich gelegen war, um mit dem orbis romanus in Verbindung zu

1) Daher ist die Bibel eine unerschöpfliche Quelle für Maler.

2) Man vergleiche z. B. Richter 2.

treten, so ist die alte jüdische Geschichte zugleich die abgeschlossenste, isolirteste und trägt dennoch die lebendige Energie in sich, mit der Erscheinung Christi sich zur umfassendsten Weltgeschichte zu erweitern. —

An das alte Testament schließt sich die Geschichte der Assyrer, Chaldäer, Meder, Perser und Aegypter an; die Bibel selbst ist zum Theil Quelle. Daniel weist auf Alexander den Großen. Die Apokryphen und Josephus füllen die Lücke zwischen der Rückkehr aus dem Exil und Christus. Die Griechen und Römer greifen nun in die jüdische Geschichte ein.

13.

Hier stehen wir an einem Scheidepunkt. Bis hierher ist die Geschichte — die biblische — etwas für alle Christenkinder Gemeinsames; nun trennen sich aber Stände und Geschlechter.

Die Knaben studieren oder sie studieren nicht. Die studierenden lernen griechisch und latein, sie können und müssen zu den Quellen der griechischen und römischen Geschichte geführt werden. Zu diesen Quellen gehören nicht bloß die Historiker, sondern alle und jede Klassiker, jeder charakterisirt sein Volk.

Soll man nun den Knaben, schon ehe sie die Klassiker lesen, eine ausführliche Geschichte der beiden Völker, den Klassikern entnommen, vortragen? Gewis nicht, wohl aber sollte man ihnen einen kurzen Umriß geben, mit Hinweisung auf späteres Lesen dieser Klassiker. Der Umriß diente fast nur, sie in der Zeit zu orientiren, wie sie durch vorangegangene Geographie im Raume orientirt wären. Es ist auch nicht gemeint, als müsse er während der Gymnasialzeit ganz ausgeführt werden. — Mit den Knaben aus den höhern Ständen, welche nicht studieren, und mit den Mädchen ist es ein anderes. Sie können eine genauere Geschichte erhalten, da man ihnen keine Anweisung auf späteres Lesen der Klassiker gibt. Doch muß diese Geschichte durchaus schlicht und populär sein und keine gelehrte Kenntnisse voraussetzen, um verstanden zu werden. Griechische wie römische Geschichte müßten aber in ihrem Verhältnisse zum Reiche Gottes dargestellt, das Heidenthum im Gegensatz zum Christenthum charakterisirt werden. Besonders wichtig wäre die Schilderung des römischen Reichs zur Zeit da Christus erschien.

14.

Wir treten nun in die neue Geschichte. Die römische macht den Uebergang, sie gehört der alten wie der neuen Zeit an. Studierende Knaben kann man auf Tacitus, aber nicht wohl auf die Scriptores rei augustae verweisen. Etwa in der Epoche der Antonine beginnt eine Zeit, deren Quellen meist nur von Historikern von Profession studiert werden. Wie wenige lesen den Cassiodor, Jornandes, die Byzantiner, die lateinischen Scriptores medii aevi, ja wie wenige verstehen alt- und mittel Hochdeutsch?

Hier treten nun die vorzüglichen Geschichtschreiber der neuen Zeit ein, wird man sagen.

Ich möchte an diese nicht auf dieselbe Art verweisen, wie in der alten Geschichte an die Klassiker. Einmal, weil doch nur wenige unter den neuen Geschichtschreibern Virtuosen, und unter diesen Virtuosen wiederum solche sind, deren Behandlung der Geschichte durchaus nicht für das jugendliche Alter paßt. Ich nenne z. B. Spittler. Ein zweiter Grund ist der, daß es für die Schüler eine Geistesarbeit ist, den Herodot und Sallust zu lesen; es muß ihnen ein Ernst sein um die Geschichte, wollen sie hier durchschwimmen. Dagegen geschieht es nur zu oft, daß die jungen Leute aus bloßer Genußsucht deutsche Historiker lesen, nicht viel anders als sie auch nach Romanen greifen, um sich phantastisch die Zeit zu vertreiben.

Ich sage: der Lehrer soll nicht auf neue Historiker verweisen, wie auf die alten Klassiker, nämlich so verweisen, daß sie alsbald auf der Schule gelesen werden müßten. Damit ist nicht gesagt: er solle thun, als existirten sie nicht; vielmehr mag er, mit dem Gedanken, daß seine Schüler früher oder später die guten deutschen (vielleicht auch englischen) Historiker lesen, wie von der alten Geschichte, so von der neuen einen Umriß geben. Am genauesten von der vaterländischen, mehr oder minder genau von den Geschichten der übrigen europäischen Völker, je nachdem sie uns Deutschen mehr oder minder nahe stehen, uns mehr oder minder interessiren.

15.

Es frägt sich, wie viel Thatsachen ꝛc. sollen die Schüler im Gedächtnis aufbewahren? Jedenfalls muthe man ihnen lieber zu wenig

als zu viel zu. Es wird ein wahrhaft grausamer Unfug von Geschichtslehrern getrieben, welche ihren Schülern oft größere Lasten auflegen, als sie selbst zu tragen im Stande sind. Anstatt ausgezeichnete Männer und Begebenheiten herauszuheben, diese und die zu ihnen gehörigen Jahreszahlen merken zu lassen, plagen sie die armen Knaben mit Minutien in futuram oblivionem, d. h. welche sie vergessen, sobald sie nur die Klasse hinter sich haben. Es gibt kein besseres Mittel als dieses, um ihnen den entschiedensten Ekel an Geschichte beizubringen, dessen sie sich in spätern Jahren kaum entschlagen.

Doch muß man auch das entgegengesetzte Extrem vermeiden, nicht überhuman die Knaben verweichlichen und arbeitsscheu machen, zu ihnen ja nicht von todtem Gedächtniskram sprechen. Es gibt Pädagogen, welche so zart sind, daß sie Bedenken tragen, die Kinder das Einmaleins auswendig lernen zu lassen. — Wer weiß nicht, wie in der Jugend das Gedächtnis Thatsachen, Namen, selbst Jahreszahlen leicht auffaßt und festhält, wofern eben nicht unverständige Lehrer es durch unerhörtes Ueberladen oder auch durch gänzliche Vernachläßigung zu Grunde richten. Es ist bekannt, daß Erwachsene beim besten Willen das in der Jugend hierin Verabsäumte schwer oder gar nicht nachzuholen vermögen. Aber wir danken es unserm Geschichtslehrer noch in späten Jahren, wenn wir von seinem Unterricht her etwa die Reihe der deutschen Kaiser und ihre Regierungszeiten inne haben und dadurch bei unsern historischen Studien so orientirt sind, daß sich unsere geistige Thätigkeit ungestört durch Gedächtnislücken und frei bewegen kann.

16.

Je mehr man über die Einrichtung des Geschichtsunterrichts auf Schulen nachdenkt, um so schwerer erscheint es, im Allgemeinen hierüber etwas festzusetzen. Wenigstens darf es nur in den äußersten, die Lehrer nicht bis ins Einzelne bestimmenden Umrissen geschehen. Der Grund dürfte der sein, weil die Güte des historischen Unterrichts vorzugsweise von den persönlichen Gaben des Lehrers abhängt. — Soll dieser, fragt man z. B., viel oder wenig frei erzählen? Soll er nicht lieber Stücke aus Historikern einschalten, diese vorlesen? — Ich antworte: Es kommt darauf an, ob der Lehrer das Talent zu erzählen — ein sehr seltenes Talent — besitzt. — Denn hier reicht nicht bloß eine Menge histori-

scher Kenntnisse aus, es bedarf auch der Gabe, die geschichtlichen Thatsachen ohne zu irren und anzustoßen, einfach, klar, wohlgeordnet und fließend zu erzählen. Vor Allem aber bedarf es eines schlichten, redlichen Sinnes, der alles auf den Effect berechnete Declamiren von Herzen verachtet, solch leeres Declamiren, das nur zu oft die Blöße der Unwissenheit verhüllen soll, und recht geeignet ist, zugleich Geschmack und Wahrheitssinn der Schüler zu verderben.

Sind die Lehrer tüchtig und gewissenhaft, so schreibe man ihnen so wenig wie möglich, am besten gar nichts vor. Wer sind denn die, welche das Lehren besser zu verstehen meinen als die Lehrer selbst, deren Talent sich in ihrem Beruf als in ihrem Lebenselement bewegt und übt. Solche Vorschriften dienen höchstens, mittelmäßige und schlechte Subjecte abzuhalten, daß sie nicht allzuviel an der Jugend verderben; ungeschickt abgefaßt, hemmen und beengen sie die besten Lehrer.

17.

Wir besitzen sehr viele Lehrbücher der Geschichte, von den knappsten Compendien bis zu bändereichen, ausführlichen Geschichten.

Die erstern sind zum Schulgebrauch bestimmt; sie deuten in größter Kürze an, geben Umrisse, welche erst durch den Vortrag des Lehrers lebendig ausgemalt werden. Der Schüler entnimmt aus ihnen bei seiner Präparation die Themata, welche im Geschichtsunterricht vorkommen; bei der Repetition dient das Lehrbuch seinem Gedächtnis zum Anhalt, wie etwa Memorabilia in Stammbüchern mit kurzen Worten an Erlebtes erinnern. Solche Compendien könnten selbst unstilisirt, in tabellarischer Form sein. Andere Compendien machen Anspruch darauf, an sich leserlich und wohl stilisirt zu sein, und keines überkleidenden Lehrvortrags zu bedürfen. Autodidakten sollen sich aus ihnen ohne fremde Hülfe belehren können. Doch wollen sie zugleich Compendien sein; in der Regel erschweren sie aber dem Lehrer, welcher sie zu Grunde legt, seinen Unterricht dadurch, daß sie das Bedeutendste und Interessanteste enthalten. Der Schüler, welcher ein solches Compendium bei seiner Präparation liest, kommt fast gesättigt in die Stunde, die Zugaben des Lehrers reizen ihn nicht sehr. Am besten dürfte dieser in solchem Fall den Unterricht in Conversiren und Examiniren der Schüler verwandeln, welche für jede Unterrichtsstunde ein bestimmtes Pensum aus dem Compendium erhielten.

Bändereiche historische Lehrbücher haben nur die Bestimmung, daß man sich selbst aus ihnen belehre. Sie können nicht als Compendien beim Unterricht dienen.

18.

So wie ein großer Unterschied zwischen einem Katechismus und einer Dogmatik, zwischen einer Grammatik für Anfänger und einer für Philologen statt hat, so ist ein gleicher Unterschied zwischen historischen Compendien für Männer und für Knaben. Es liegt dieser Unterschied weniger in der größern oder geringern Menge der historischen Thatsachen, als in der Auswahl derselben, je nachdem z. B. mehr abstracte bürgerliche und kirchliche Verhältnisse, oder plastische Schilderungen großer Männer und Begebenheiten vorwalten — es liegt in dem Sinn, in welchem das Buch die Geschichte behandelt.

Ein kindlicher feiner Tact gehört dazu, bei Abfassung von Lehrbüchern das dem Anfänger Zusagende, ihm Faßliche auszuwählen. Die Jüngsten mögen am liebsten Geschichten, welche der Mährchenwelt am nächsten stehn, und nur allmählig wendet sich ihr Sinn der historischen Wahrheit zu. Man merke nur darauf, wofür sich die Schüler interessiren, wofür nicht. Von Marathon und Salamis, von Alexanders Feldzügen hören sie gern; vom Kampf der römischen Patricier und Plebejer, der lex agraria etc. ungern. Sie interessiren sich nicht in dem Maße für Cäsar,[1] als für Alexander. Kurz: alles, was ihre Phantasie durch Schönheit, Größe, Edelsinn, ritterliche Tapferkeit, ja Abenteuerlichkeit anregt, wird sie reizen, dagegen nicht Kaltes, rein Verständiges, wie bürgerliche Verhältnisse und Streitigkeiten, alles dieß stößt sie zurück.

Es gibt nun Compendien und Lehrer, welche nicht gehörig auf das Rücksicht nehmen, was die Jugend liebt und eben dadurch versteht. Hier ist von Schülern die Rede, nicht von Studierenden, welche an der Gränze des Mannesalters und bürgerlichen Lebens stehen. Diese verlangen mit Recht einen Geschichtsvortrag, der nicht etwa bloß durch aufregende Erzählung zu gefallen sucht, sondern der für die Wahrheit und den Ernst des nahe bevorstehenden bürgerlichen Lebens und Wirkens, ja für die große, ernste Aufgabe des ganzen Menschenlebens orientirt und bildet.

1) Unter den Römern dürfte der ältere Scipio der Liebling der Jugend wie des Livius sein.

* * *

So haben wir die Anfänge des Geschichtsstudiums betrachtet — welches ist sein letztes Ziel, wozu alle Arbeit? Was wollen wir auf bestimmten untern, was auf höhern Bildungsstufen, was wollen wir erreichen, wenn wir das Höchste wollen? — Orientiren wir uns in einem engern Kreise. Was wollen wir aus der Biographie eines einzelnen Mannes lernen? Die Aufgabe seines Lebens und die Lösung dieser Aufgabe. Die Weltgeschichte ist die Biographie der Menschen-Species; Völker sind Varietäten. Welches ist die Gabe und Aufgabe der Menschheit, welches sind die Gaben und Aufgaben einzelner Völker? Es sind mancherlei Gaben, aber es ist Ein Geist. Woher kommen wir, wohin gehen wir — wir, alle Menschen als Ein Mann?

Wenn der Einzelne stirbt, so fragen wir: was ist aus ihm geworden? So sind viele, viele Millionen im Laufe der Zeiten gestorben, wohin sind sie gekommen? Auf Gräbern spielt die Geschichte fort, künftige Generationen ziehen, wie die früheren, der großen Nekropolis zu. Wann wird das Reich des Todes gestürzt werden? Naht das Ende der Zeiten, die Ewigkeit, da sie nicht mehr geboren werden und nicht mehr sterben?

Die Jugend der Menschheit verliert sich ins Dunkel der Vergangenheit, ihr letztes Ziel ins Dunkel der Zukunft. Kein Mensch ergründet und versteht den Tod, keiner kam über die Gränze ins unbekannte Land, von dem kein Wanderer wiederkehrt.

Hier tritt die Offenbarung ein, deutet uns Vergangenheit und Zukunft und öffnet uns das Verständnis der Geschichte unsres hochbegabten, von Gott abgefallenen, durch Christus erlösten und versöhnten Geschlechts. Sie tröstet uns über die Gestorbenen, verkündigt die Auferstehung der Todten und das Weltgericht am Ende der Zeiten. In diesem Gericht ist Liebe der Maßstab; dem der viel geliebt hat, wird viel vergeben. —

Was Hochmut verlor, hat Christi Demut wieder erworben. Mit Christi Kreuzestod und Auferstehung begann eine neue Schöpfung, die Wiedergeburt der abgefallenen und erlösten Welt, die Gründung des Reiches Gottes, in welchem aller Zwiespalt aufhört. Es ist das Reich einer Liebe, die nimmer aufhört, weil sie stärker ist, als der Tod. —

Erdkunde.

Pestalozzi erzählt von einem Schulmeister, der seine Dorfjugend so vortrefflich in der Erdkunde unterrichtete, daß sie genau den Weg nach Ostindien angeben konnte, desto schlechter aber um Wege und Stege beim Dorfe Bescheid wußte. Und Rousseau sagt: „ich behaupte, daß kein zehnjähriges Kind, das zwei Jahre Unterricht in der Kosmographie gehabt, sich nach den ihm gegebenen Regeln von Paris nach Saint Denis finden, ja daß es sich nicht im väterlichen Garten nach einem Plane in den geschlungenen Wegen zurecht finden könne, ohne sich zu verirren. Und das sind diese Gelehrte, weiche aufs Haar wissen, wo Peking, Ispahan, Meriko und alle Länder der Erde liegen.“[1] Den Grund jener praktischen Unfähigkeit findet Rousseau darin, daß man den Kindern nur Karten kennen lehre, nur Namen von Städten, Ländern, Flüssen, die für den Schüler nirgends als auf der Karte eristiren, auf welcher sie ihm gezeigt werden. Dagegen räth er, den geographischen Unterricht damit zu beginnen, daß die Knaben sich in der Umgegend des Wohnorts orientiren und von ihr eine Karte entwerfen. —

Diese Ansichten Rousseaus sagten mir um so mehr zu, als ich Jahre lang geognostische Gebirgsreisen gemacht und den himmelweiten Unterschied zwischen bloßem Kartenkennen und Länderkennen erfahren hatte. Ich schrieb ein Gespräch über das Lehren der Erdkunde, in welchem ich zunächst Rousseaus Sätze weiter ausführte. Georg und Otto sind die Sprechenden. Ehe ich, sagt Georg, zum ersten Male das schlesische Gebirge bereiste, las ich vorher Alles, was ich in Reisebeschreibungen und Erdbeschreibungen über dasselbe auftreiben konnte. Durch dieses Lesen erzeugte sich in meinem Kopfe ein Bild des Gebirgs, so lebendig, daß ich die Gegenden nach den Beschreibungen hätte malen wollen.

1) Im zweiten Buch des Emil. Vgl. Gesch. der Päd. 2, 241.

Ich kam ins Gebirge selbst; zu meiner Verwunderung glich das Gebirgsbild meiner Einbildungskraft dem wahren Gebirge durchaus nicht. Weiterhin sagt Georg: Laß mich noch etwas anführen, um meine Meinung anzudeuten. Fragt dich Jemand nach Verhältnissen deiner Stube, deines Hauses, so gibst du ihm Bescheid nach dem Bilde des Hauses und der Stube, das vor deiner Seele steht, nicht etwa nach den Bildern von Grund- und Aufrissen, die du im Kopfe hast. Wirst du nach einem Hause deines Wohnorts befragt, so antwortest du ebenfalls nicht nach dem dir vorschwebenden Bilde eines Stadtplans, sondern wie es dir das deiner Einbildungskraft eingeprägte Bild der Stadt selbst eingibt: du sagst, durch welche Straßen der Fragende gehen muß, bis er zu dem Hause kommt, bezeichnest ihm dieß nach der Gestalt, Farbe, Wahrzeichen. Auf gleiche Weise magst du, wenn du kein versessener Stubenhüter bist, Bescheid über die Umgegend deiner Stadt geben. Wie aber, wenn man den Weg nach einer 5 Meilen vom Wohnorte entfernten Stadt wissen will, den du gekommen bist? Wird dir dann das Bild des Weges selbst klar vorschweben, wie er durch die Felder und Wälder läuft, durch welche Dörfer, über welche Wasser er führt, wie du rechts einen Berg, links eine Burg liegen lässest — oder wird dich deine Einbildungskraft im Stiche lassen, wirst du nicht manche Theile des Weges vergessen haben; werden dir andere nicht neblicht unklar vorschweben — vielleicht hast du den Weg ganz aus der Erinnerung verloren? Als Otto erwiedert: Dafür sind Karten, so entgegnet ihm Georg: Du wirst also innerlich das Bild der Karte statt des Bildes von der Gegend selbst betrachten, darnach entweder durchaus Bescheid geben, oder hin und wieder wird sich Erinnerung der Gegend mit Erinnerung der Karte vermengen. — Endlich aber sei die Frage: wie der Weg von deinem deutschen Wohnorte etwa nach Kanton oder Irkuzk gehe? — und alle Urbilder der weiten Länder, die zu durchreisen wären, fallen gänzlich weg: das Bild der Karte tritt ganz an ihre Stelle. —

Otto macht nun aufmerksam: wie beschränkt doch die unmittelbare Länderkenntnis der Meisten sein müsse. Es wird, sagt er, kein Titan geboren, der über die weite Erde Auskunft geben könnte, wie wir über Wohnhaus und Wohnort — der das Urbild aller Länder und Völker im Geiste trüge. Sonach muß denn doch eine vermittelte Er-

kenntniß an die Stelle der unmittelbaren Kenntnis des Originals treten; diese sei nun welcher Art sie wolle. Ob das nun bei dem Gau beginnt, den jemand bewohnt, oder bei dem Königreich, ob im kleinern oder im weitern Kreise, darauf möchte am Ende wenig ankommen, und ich dächte drum, wir ließen es beim herkömmlichen erdkundlichen Unterricht.

Georg. Was du da sagst, möchte ich mit dem vergleichen, was ich einmal gegen die von Pestalozzi dringend empfohlene Anschauung beim Rechnen vorbringen hörte. Wozu diese, sagte der Gegner; bei den größeren Zahlen muß doch jedes Bild der Seele schwinden; wer kann sich nur 100 Aepfel vorstellen? Also weg mit aller Zahlenanschauung! — Otto. Dem Manne trete ich bei. — Georg. Ich nicht; ich meine vielmehr, die Anschauung müsse bis 10 ausgebildet werden — das kannst du an den Fingern abzählen, muthet man ja dem Beschränktesten zu; — dann betrachte man die Zehner, Hunderter, Tausender wieder als Einer, und durch das wunderbare Decimalsystem kann nun das Ungeheuerste geleistet werden. Ohne die Anschauung von 1 bis 10 lassen sich die Kinder wohl zu einem sinnlosen Zaubern durch das Decimal-System abrichten, aber nicht lehren klar und verständig zu rechnen. — Otto. Und die Anwendung auf die Erdkunde? — Georg. 1 bis 10 ist dem Knaben sein Wohnort, dem Manne sein Vaterland: das sind die archimedischen Punkte der Erdkunde. Wer diese gründlich kennt, der mag es mit andern Ländern versuchen.

Weiterhin führt nun Georg aus, wie die Knaben auf Rousseaus Weise vom Kennen- und Darstellenlernen des Gegenwärtigen — ihres Wohnorts und seiner Umgegend — zum Erlernen und Vergegenwärtigen ferner, fremder Länder geführt werden sollen. Im Jünglings- und Mannesalter, sagt er, mögen sie Reisen machen, vornämlich im deutschen Vaterland und nach den, uns Deutschen werthesten Ländern, und so ihre unmittelbare Länderkenntnis erweitern. — Wie groß diese aber auch sein möge, nie werde sie freilich, sagt Georg, die ganze Erde umfassen, das aber treibe zum Anerkennen von Stellvertretern, zu einer symbolischen Kenntnis der Erde. — Im Folgenden erklärt er sich also näher über diese Symbolik.

Der Lebenskreis des einzelnen Menschen ist zeitlich und räumlich beschränkt, er kann das Maß seines leiblichen Daseins nicht überschreiten, dem Leben kein Jahr zufügen, Flügel tragen ihn nicht über die Erde.

Und doch gehört sein Geist nicht bloß der nächsten Gegenwart, sondern einer größern Geisterwelt an. So besteht ein Misverhältnis zwischen dem weitkreisenden Streben seines Geistes und der Beschränkung seines sterblichen Leibes.[1] Symbolik ist Ausgleichung dieses Misverhältnisses.

Es gibt eine doppelte Symbolik, eine künstliche und eine natürliche. Die künstliche vergegenwärtigt Urbilder durch Abbilder, die natürliche sieht die Urbilder in den Theilen des Urbildes selbst. — Laß mich zur Verdeutlichung dieser zwei Arten der Symbolik ein nüchternes Beispiel anführen. Du kannst dir Paris durch Stadtpläne, Rundgemälde, Modelle und Beschreibungen vergegenwärtigen, durch die mannigfaltigsten Darstellungen, die aus unmittelbarer fremder Beobachtung von Paris entsprungen sind. Du siehst die Stadt im Spiegel eines fremden Geistes. Das möchte ich künstlich symbolisch nennen. Gesetzt aber du könntest seltsamer Weise auf einige Zeit ein Haus in Paris bewohnen, das du nicht verlassen dürftest. Nun sähest und hörtest du aus deinem Fenster das bunte lärmende Treiben, das Laufen und Schreien um zu leben, Grimaciers und Marionetten, Fiacres und Wasserträger, Nationalgarden und Kastanienbrater, Schuhputzer und Fischweiber — so würdest du durch Betrachtung eines kleinen Theils der Stadt auf natürlich symbolische Weise die Stadt kennen lernen. Ex ungue leonem.

Setze statt Paris die Erde. — Darstellungen aller Art sind da: Erdgloben, Landkarten, Reliefs, Gemälde und Kupferstiche von Gegenden, Städten und Gebäuden; Beschreibungen aller Länder, allgemeine Erdbeschreibungen zusammengestellt aus Beschreibungen unmittelbarer Beobachter. Diese Darstellungsarten sind zum Theil ganz neu, wie z. B. Reliefs, Rundgemälde — theils haben sie sich in den letzten Jahrhunderten so ausgebildet, daß sie als wahrhaft neu zu betrachten sind, wie z. B. die Landkarten.

So zeigt sich in den letzten Jahrhunderten das stärkste sinnigste Streben, auf der Erde eine neue verjüngte Erde in mancherlei Abbildern zu schaffen — das größte Kunstwerk. Darauf zielt auch das rastlose Sammeln von Thieren, Pflanzen und Steinen aus allen Welttheilen, darauf das Erforschen aller Völker, ihrer Sprachen und Sitten. Wohin der unermüdete Eifer noch führen werde, wer kann es sagen? Wenn dem Manne bei frischem Reisen im Vaterlande die Empfänglichkeit

1) Vgl. Fausts Worte beim Untergang der Sonne am Ostertage.

wächst, mit ihr die eigene Darstellungsgabe, und zugleich das Verständnis fremder Darstellungen, die sich selbst mehr und mehr vervollkommnen, wer kann sagen, zu welchem hohen Grad von Auffassung der Erde der Vaterlandskundige durch Mittheilung, durch künstliche Symbolik gelangen könne?

Zur Charakteristik der natürlichen Symbolik sagt Georg:

Wie du Paris selbst, nicht eine Darstellung von Paris, aus deinem einen Pariser Fenster kennen lerntest, aus dem kleinen Theile das Ganze — so lerne die Erde selbst kennen im Vaterlande; dieser Theil der Erde werde dir Symbol der ganzen Erde. Scheinen nicht Sonne, Mond und Sterne über dein Vaterland, wie über die ganze Erde, richtet sich nicht die Magnetnadel, das lebendige Sinnbild der magnetischen Erdachse, vor deinen Augen nach Norden, sind deine vaterländischen Gebirge nicht meist aus eben den Gebirgsarten gebildet, wie die Gebirge aller Welttheile, und die Pflanzen deines Vaterlandes, sind es nicht dieselben, welche einen großen Theil der Erde bedecken, oder doch aus denselben Geschlechtern, und ebenso die Thiere? — Thue nur die Augen auf, und die Heimat wird dir als ein neues Paradies erscheinen, in welchem noch alle Geschlechter der Erde versammelt sind. Vornämlich aber kenne und liebe dein Volk, das wird dich zum Verständnis der über die Erde verbreiteten Menschheit führen. So ist die unmittelbare Vaterlandskunde theils Zweck an sich, theils bildet sich durch sie das Verständnis repräsentativer Darstellungen der Erde — die künstlich symbolische Erdkunde — theils geht aus ihrer Vollendung die natürlich symbolische Erdkunde hervor, welche im Vaterlande das schaut, was die ganze Erde charakterisirt.

* * *

Vier Jahre, nachdem ich dieß Gespräch geschrieben, gieng ich nach Nürnberg und lehrte hier zum ersten Male Geographie. Es war nun die Frage: ob sich meine nach Rousseau ausgebildeten Ansichten über diesen Unterricht praktisch bewähren würden. Allein ich muß es gestehen, sie bewährten sich nicht.

Spazierengehen, ein, wenn man will, zweckloses Herumtreiben in der Umgegend war den Knaben sehr gemüthlich. Nun sollte aber ein

bestimmter Zweck mit dem Spazierengehen verbunden werden, sie sollten sich, so zu sagen, mit Bewußtsein und Absicht orientiren lernen, und dieß Orientiren sollte wiederum zum Entwerfen einer Karte führen. Alle Freude am Spazierengehen war hierdurch den Knaben auf einmal verschwunden; statt eine Erfrischung und Erholung von den Schulstunden zu sein, verwandelte es sich ihnen selbst in eine peripatetische Schulstunde. Diese Verstimmung bewies mir klar, daß meine Theorie des geographischen Unterrichts irrig sei; ich gab sie auf. —

Späterhin erreichte ich aber meine Absicht, daß sich die Schüler durch Kenntnis des Wohnorts und seiner Umgebung in das Verständnis der Karten und selbst des Globus hineinfinden sollten auf eine der misglückten scheinbar ähnliche, aber doch von ihr wesentlich verschiedene Weise. Ich zeigte ihnen nämlich beim geographischen Unterricht, den ich hier in Erlangen gab, zuerst einen großen Plan unserer Stadt. Mit dem lebhaftesten Interesse sahen sie den an, suchten alle Straßen auf, ihre Wohnungen, und die ihrer Bekannten, ebenso die Kirchen und andere öffentlichen Gebäude. Sie konnten sich gar nicht satt sehen und das Aufsuchen hatte kein Ende.

Hierauf gab ich ihnen ein großes sehr genaues Blatt von Erlangen und seiner nächsten Umgegend. Die Stadt selbst war zwar kleiner als im Plane, aber dennoch klar dargestellt. Zuerst verglichen nun die Schüler sorgfältig beide Darstellungen der Stadt, bemerkten ihre Uebereinstimmung, und wie sie nur durch den verschiedenen Maßstab unterschieden waren.

Dann aber suchten sie auf der Karte alle Orte der Gegend auf, welche sie von ihren Spaziergängen her sehr wohl kannten, sie verfolgten die Wege von der Stadt aus nach jenen Orten, einer überbot den andern. Die weniger Orientirten richteten später von selbst ihre Ausflüge nach den ihnen unbekannten Punkten, andere schlugen auch neue Wege ein. Ohne daß ich ihnen irgend ein solches Orientiren zur peinlichen Aufgabe gemacht hätte, wußten sie zuletzt in der Gegend wie auf der Karte Bescheid; die Karte war ihnen nicht, was Rousseau so tadelt, „nur ein vorstellendes Zeichen, ohne Gedankenbild der vorgestellten Dinge."

Nach der Karte von der Erlanger Umgegend legte ich den Schülern die von Mittelfranken vor. Nur einen kleinen Raum nahm jene Um-

gegend auf dieser Karte ein. Dagegen erweiterte sich der Umfang des dargestellten Landes, die Schüler fanden Nürnberg, Fürth, Forchheim, Bamberg und andere Orte, welche sie kannten, auch Dörfer rc., die sie auf dem Wege nach den größeren Orten gesehen hatten. —

Kaum brauche ich hinzuzufügen, wie ich ihnen nun auf andern Karten Mittelfranken als einen kleinen Theil Deutschlands, dieses als einen Theil Europa's, zuletzt Europa als einen Theil des — Erdglobus wies.

Gleich anfangs, da die Schüler noch mit der Erlanger Umgegend beschäftigt waren, besprach ich mit ihnen aufs Einfachste die Richtung der Weltgegenden, die Auf- und Untergangspunkte der Sonne in den verschiedenen Jahreszeiten und ihren Stand um Mittag. Straßen der Stadt, welche von Süden nach Norden laufen, über deren Südende also die Sonne zur Mittagszeit steht, erleichtern den Stadtkindern sehr das Orientiren. — —

Nur von den ersten Anfängen des geographischen Unterrichts ist hier die Rede. Frägt man nun: warum die eben beschriebene Verfahrungsweise den Anfängern zusage, jenes methodische Begehen der Gegend und das sich anschließende Kartenzeichnen aber gar nicht, so liegt der Grund, wie ich schon andeutete, einmal eben in dem den jüngern Knaben widerstrebenden Absichtlichen und Methodischen. In der Schule lassen sie sichs gefallen, wenn alles seinen festen gewiesenen Gang geht, aber unleidlich, ja ungerecht dünkt es ihnen, wenn der Schulzwang das ganze Leben, selbst die Spaziergänge beherrschen will. Dann ists auch natürlich, daß der Anfänger lieber gute und schöne Karten ansieht, als daß er selbst mit Mühe und Noth schlechte, häßliche kritzelt. — Und wenn er bei diesem Besehen einer Karte von der Umgegend seines Wohnorts gewahr wird, daß er im Spazierengehen Kenntnisse erworben habe, so freut ihn das, wie es den Bourgeois gentilhomme freute zu hören: er habe von Jugend auf Prosa gesprochen. —

* * *

Nachdem ich auf solche Weise den Anfang gemacht, so war ich zweifelhaft: welchem geographischen Lehrbuche ich mich im Verfolg des Lehrens anschließen solle. In den meisten frühern Lehrbüchern vermißte

ich eine richtige Disposition des Ganzen, wie Ordnung in Beschreibung des Einzelnen, in vielen fehlte es an richtiger Auswahl des Stoffes und am richtigen Maß desselben.

Der Mangel an richtiger Disposition des Ganzen zeigte sich vorzüglich darin, daß die Verfasser nicht gehörig das, was Gegenstand der allgemeinen Geographie ist, von dem schieden, was in die Beschreibung einzelner Welttheile und Länder gehört.[1]

Wie sehr in den frühern geographischen Lehrbüchern die Ordnung in Beschreibung des Einzelnen mangelte, das möge folgende Aufzählung der Gebirge und Seen Deutschlands beweisen, ich bitte den Leser, derselben auf der Karte zu folgen. Es heißt: „Die Hauptgebirge sind: der Harz (der Brocken 3495 F. hoch), Schwarzwald (mit dem 4610 F. hohen Feldberg), die rauhe Alp, die rhätischen und norischen Alpen (der Orteles oder Ortles 14,814½ F., der Großglockner 11,982 F., das Hochhorn 10,667 F., der Piatey-Kogel 9748 F., der Watzmann 9150 F. Höhe), die carnischen und julischen Alpen (der Terglou 10,845 F.), das Fichtelbgebirge mit dem 3468 F. hohen Schneeberge, der Kahlenberg, der Birnbaumerwald, die Sudeten mit dem Riesengebirge (wo die 4950 F. hohe Riesenkoppe), das mährische Gebirge (wo der 4280 F. hohe Spieglitzer Schneeberg), ein Theil der Karpaten, durch das Gesenke mit dem mährischen Gebirge und den Sudeten verbunden, der Thüringerwald, das Erzgebirge, der Spessart, das Rhöngebirge, der Böhmer Wald (wo der Rachel 3904 und Arber 4500 F. hoch), das Wesergebirge, der Westerwald, Odenwald, die Ardennen, Vogesen, Hundsrück ꝛc. Seen: der Boden- oder Bregenzersee (7 M. lang, 3 M. breit, und über 300 Klafter tief), der Chiemsee, der cirknitzer See, der mansfeldische salzige und süße See, die mecklenburgischen, brandenburgischen und pommerschen Seen, der Dümmersee, die Traun- und Hallstätter Seen im Lande ob der Ens, das Steinhuder-Meer" ꝛc.

Und dieß Beispiel verworrener, unordentlicher Darstellung ist nicht aus der ersten besten Geographie, sondern aus dem sehr beliebten, selbst

1) Näher habe ich mich hierüber in einer Recension der englischen Geographie Murrays ausgesprochen, welche in meinen „Kreuzzügen" abgedruckt ist. Weiterhin werden Beispiele das hier Gesagte klar machen.



ins Polnische übersetzten Lehrbuch von Stein, und zwar aus der 14ten Auflage desselben entnommen.

Auch die richtige Auswahl des Stoffs und das richtige Maß fehlt in vielen geographischen Lehrbüchern. Unbedeutendes geben sie wohl und übergehen das Wichtigste. Murray erwähnt z. B. in seiner Beschreibung von Köln Farinas eau de cologne, nicht aber den Kölner Dom. Höchst problematische ja unzuverläßige Resultate der Naturforschung nimmt man auf, mit denen man nie die Jugend behelligen sollte, für sie gehört, so viel immer möglich, nur entschieden Wahres.

Dazu kommt daß dem Geographen die scharfe Bestimmung seines Gegenstandes und die Gränze zwischen seinem Gebiet und den Gebieten vieler andern Wissenschaften sehr schwer fällt, weil der Begriff der Geographie jetzt ein ganz anderer geworden, als er etwa noch zu Büschings Zeit war. Es ist, als hätten sich in unserer Zeit alle Wissenschaften und Künste bei der Geographie ein Rendez-vous zu einem Familienfest gegeben, weil sie erst jetzt sich ihrer Verwandtschaft bewußt geworden. Da kommen Astronomen, Physiker, Botaniker, Zoologen, Mineralogen, Sprachforscher, Statistiker — wer kann sie alle aufzählen? — zusammen, bringen die Früchte unsäglicher Arbeit, um diese Früchte in Ein großes gemeinsames Werk zusammenzufassen. Sie möchten gern Alles, was die weite Erde bietet, so zusammenstellen, daß es überblickt und begriffen werden könnte.

Wie wichtig ists nun das rechte Maß zu halten und die richtige Auswahl zu treffen, damit die Geographie nie in eine Hydrologie, Zoologie oder Mineralogie u. s. w. ausarte, überhaupt einzelne ihrer Theile nicht unverhältnismäßig anwachsen. Daß manche hierin sehr fehlen, zeigen unter Anderm V. Hoffmanns geographische Schriften. In seinem „für alle Stände" bestimmten Buche: „Deutschland und seine Bewohner," nimmt die Beschreibung des Rheins und seiner Zuflüsse 63 Seiten ein; es werden von ihm 481 zum Rheingebiete gehörige Gewässer, dann 337 des Elb-, 215 des Oder-, 487 des deutschen Donaugebiets aufgeführt. In dem Buche „Europa und seine Bewohner, ein Hand- und Lesebuch für alle Stände," von demselben Verfasser, füllt ein Verzeichnis von gemessenen Höhenpunkten nebst Angabe der Länge und Breite dieser, zum Theil ganz uninteressanten Punkte, nicht weniger als 191 Seiten. Ebendaselbst gibt Hoffmann für Leser „aller

Stände" gerade 100 Seiten lateinischer Namen der in Deutschland vorkommenden Thiere, z. B. von 85 Eingeweidewürmern, 54 Helices als: Helix holosericea, H. Olivieri, leucozona u. s. w. So füllt man auch jetzt Schulgeographieen mit lateinischen Namen von Pflanzen und Thieren, welche die Knaben nie gesehen haben, vielleicht nie sehen werden — und dabei rühmt man sich eines verständigen Naturunterrichts und der Anschauungsübungen. —

* * *

Ich schrieb im Jahre 1831 ein Lehrbuch der allgemeinen Geographie, in welchem ich die angedeuteten Fehler meiner Vorgänger möglichst zu vermeiden suchte; spätere mögen wiederum verbessern, was in meinem Buche verfehlt ist.

Zugleich gab ich eine „Beschreibung der Erdoberfläche, eine Vorschule der Erdkunde" [1] für Anfänger heraus, und legte sie im Verfolg des oben geschilderten geographischen Unterrichts beim Lehren zu Grunde. In dieser Beschreibung schicke ich einige ganz einfache Lehren der mathematischen Geographie voran, besonders die von der Kugelgestalt der Erde, die Begriffe von Axe, Pole, Aequator, Parallelkreise, Breite, Länge, Wendekreise, Polarkreise, Zonen. Dann handle ich kurz von den Landkarten, und daß diese die ganze Erde oder Theile derselben darstellen und wie auf ihnen die Grade der Länge und Breite angegeben seien. Sehr förderlich fand ich es hierbei, einige einzelne Karten mit dem Globus vergleichen zu lassen. Ich frage z. B.: eine Karte stellt ein Land vor, das etwa von 9 bis 21 Grad Länge, von 36 bis fast zu 44 Grad Breite reicht, welches Land ist es? Oder: in welchem Lande kreuzt sich der Meridian von 40 Grad Länge mit dem Parallelkreis von 37 Grad Nordbreite? — Solche Aufgaben können sich die Kinder auch unter einander geben. —

War ich vom Stadtplan Erlangens bis zum Erdglobus aufgestiegen und hatte hieran die erwähnten Thatsachen der mathematischen Geographie geknüpft, so nahm ich nun mit Zuziehung der bekannten trefflichen Sydowschen Karten meine „Beschreibung" durch. In dieser hatte ich, so viel möglich, nur Ganze zu charakterisiren, Zusammenge-

1) Diese Beschreibung ist ein Auszug aus der zweiten Abtheilung meines Lehrbuchs.

höriges auch zusammenzufassen gesucht. Was hierunter zu verstehen sei, ergibt sich schon aus seinem Gegentheil, wie es in der mitgetheilten Steinschen Aufzählung der Gebirge Deutschlands klar vor Augen liegt; doch will ich es näher andeuten. In der Beschreibung der Meere[1] sind 5 Hauptmeere aufgeführt, alle übrigen Meere rc. als Ausläufer jener 5, als Verzweigungen dieser 5 Hauptstämme angegeben. Ebenso faßte ich Gebirge zusammen, die man sonst vereinzelt aufführt, als stünden sie in gar keinem Zusammenhange. So z. B. die Gebirge, welche den böhmischen Elbkessel umgeben; den Gebirgszug, der unter verschiedenen Namen von Calabrien bis zum Peloponnes läuft, und von Macedonien aus einen Zweig zum schwarzen Meere sendet. —

Am Klarsten tritt dieß Verfahren bei Angabe der Flüsse heraus. Nach alter Weise, da man die politische Eintheilung der Erdoberfläche auch beim Beschreiben der Gebirge, Flüsse rc. zu Grunde legte, da mußte z. B. der Rhein bei nicht weniger als 22 Ländern und Ländchen erwähnt werden; dem Leser blieb es überlassen, aus diesen 22 zerstreuten Erwähnungen ein Bild des Stromes kümmerlich zusammenzustellen. Noch mehr. Wenn nicht bloß der ganze Rhein von der Quelle bis zum Meer, von den Alpen bis zur Nordsee in Eine Beschreibung zusammenzufassen ist, sondern auch alle seine Nebenflüsse: Neckar, Main, Mosel, und die kleinern Flüsse, welche sich wiederum in diese ergießen, als: Kocher, Jart, Regnitz u. s. w., so dürfen hierbei nicht die Gebiete der Könige und Fürsten das Anhalten geben, sondern nur das große Gebiet des alten Königs Rhein,[2] dieses ist als Ein Ganzes zu beschreiben.[3] — Es sind in meiner Beschreibung die wichtigsten Orte auf beiden Ufern jedes Flusses angegeben; verhältnismäßig liegen nur wenige bedeutende Städte nicht an Flüssen.

Das Buch ist so kurz gefaßt, als es nur der Verständlichkeit unbeschadet möglich war, auch in der Absicht, um den Lehrern, die es beim Unterricht zu Grunde legen würden, nicht durch nähere Angaben, z. B. über den Charakter der Flüsse, Gebirge u. s. w., das Beste vorwegzunehmen, was sie beim Lehren nach Gelegenheit hinzufügen könnten.

1) Mit Ausnahme der Binnenseen.

2) „Ein alter König hochgeboren" nennt Schenkendorf den Rhein.

3) Karten auf denen die Gränzen der Fluß- und Meergebiete angegeben sind, leisten beim Lehren die besten Dienste. So Berghaus Flußkarten in dessen physik. Atlas, u. a.

Es ist das Buch, so fern es beim Unterricht dient, eine Beschreibung von Karten, diese müssen mit ihm übereinstimmen. Das war aber, als es erschien, nicht der Fall, weil die in den Schulen gebräuchlichen Karten sich politischen Eintheilungen anschlossen, während meine Beschreibung, von politischen Grenzen absehend, vornämlich Gebirgen und Flüssen folgt. Sehr unbequem war es nun, z. B. den Zug der Alpen auf einzelnen Karten von Italien, der Schweiz, Deutschland u. s. w. zu verfolgen, um so unbequemer da diese Karten meist nach verschiedenem Maßstabe entworfen sind. Diesem Uebelstande ist durch Sydows Karten abgeholfen. Haben die Schüler mit Hülfe derselben den Ueberblick der Gewässer, Gebirge und Ebenen der ganzen Erde erhalten, dann erst mögen die politischen Karten eintreten. Mit Hülfe dieser geben sie zuerst die Gränze eines bestimmten Landes an,[1] danach: welche von den bisher betrachteten Gebirgen, Flüssen rc. zum Theil oder ganz dem Lande angehören. So gehören zu Frankreich: die Sevennen ganz, ferner die Nordseite der Pyrenäen, das Westende der Ardennen; von Flüssen: die Seine, Loire rc. ganz, dagegen Rhone, Mosel, Maas rc. nur zum Theil. Von französischen Städten, welche bedeutend genug sind, um vom Anfänger gemerkt zu werden, sind die meisten schon bei Aufführung der Flüsse genannt worden, so: Paris, Rouen, Bourdeaux, Lyon beim Verfolgen des Laufs der Seine, Garonne und Rhone.[2]

Meere, Gebirge, Flüsse sind Elemente der Geographie, welche über alle Geschichte der Menschen hinausreichen; Städte aber sind die ältesten ausdauerndsten Monumente der Menschengeschichte. Abraham sah Damaskus und wohnte bei Hebron, Jahrhunderte vor David war Jerusalem, Rom ist im dritten Jahrtausend. Welche Umwandlungen auch im Laufe der Zeiten die Völker treffen, ihre Sitze und Gränzen, ihre Reiche — die Städte überleben meist allen Wechsel, verhältnismäßig nur wenige sehr bedeutende, wie Babylon, Persepolis, Palmyra und Karthago, sind der Verwüstung ganz unterlegen. In kleineren Räumen und Zeitperioden zeigt unser Vaterland dieß Verhältnis der Städte zur Geschichte.

1) Auch nach Längen- und Breitengraden mit Vergleichung des Globus, was schon, wie erwähnt, in den ersten Anfängen der mathematischen Geographie beispielsweise geschieht.

2) Die wenigen fehlenden Städte können jetzt hinzugefügt werden, z. B. im angeführten Falle Marseille und Toulon.

Mainz, einst römisch, dann Sitz der Erzbischöfe und Kurfürsten, später unter französischer Herrschaft, jetzt Darmstadt gehörig; Trier und Köln, früher wie Mainz, römische Städte, dann Sitze der Erzbischöfe und geistlichen Kurfürsten, jetzt preußisch u. s. w.

Jene alten Städte nun, welche den Wechsel der Zeiten überlebten und die vor Menschengedenken existirenden Meere, Flüsse und Gebirge, sie sind bleibende Monumente, welche zu kennen für alles spätere Geschichtsstudium der Schüler von unberechenbarem Werth ist. Es wird ihnen dadurch leicht das Geographische der alten Historiker zu verstehen. Man gebe ihnen die Karten des alten Gallien, Spanien u. a., sie werden ohne Weiteres im Arar die Saone erkennen, in der Matrona die Marne, im Baetis den Guadalquibir — in Rotomagus Rouen, in Lugdunum Lyon, in Caesarea Augusta Saragossa — im Abnoba mons den Schwarzwald u. s. w.

* * *

Der oben beschriebene geographische Unterricht hat es bis hierher mit sinnlicher Anschauung zu thun, oder an dieser ein stetes Anhalten. So haben die Schüler Meere, Gebirge, Ebenen, Flüsse, Seen, die wichtigsten Länder, ihre Grenzen, Gebirge, Flüsse und Städte kennen lernen. — Jetzt erst dürfte es an der Zeit sein, ihnen eine kurze, faßliche Charakteristik der Rassen, Sprachen, Religionen und Regierungsformen zu geben.

Ist alles dieß vorangeschickt, so bleibt nur Weniges bei Beschreibung einzelner Länder zu sagen übrig, nämlich das, was jedes bestimmte Land und Volk eigenthümlich charakterisirt und es von andern unterscheidet. Hier wäre auch erst die genauere Beschreibung bedeutender Städte am rechten Platze, wo es angeht mit Vorzeigung von Bildern derselben. Nichts zu breit.

Auf solche Weise würde meines Erachtens der Grund gelegt für künftige geographische und historische Studien.

Jene erweitern und beleben sich durch das Lesen guter Reisebeschreibungen, der Zeitungen, Missionsberichte 2c. Die Schüler sind so weit orientirt, um sich nun selbst ohne fremde Hülfe mit Zuziehung guter Karten zurecht zu finden.

Und ebenso sind sie hinlänglich auf der Erde zu Hause, um die Geographie früherer Zeiten zu verstehen.

Doch geschieht eine solche Steigerung und Erweiterung geographischer Kenntnisse vorzüglich durch Bücher und Karten. Nur beim ersten Anfang des Unterrichts berücksichtigten wir die Kenntnis eines ganz kleinen Theils der Erdoberfläche selbst, indem wir den Wohnort und seine Umgebungen ins Auge faßten.

Man dürfte fragen: ob ich denn meine frühere oben mitgetheilte Ansicht von der Methode des geographischen Unterrichts ganz aufgegeben habe? — Keineswegs, nur überzeugte ich mich, wie ich schon erzählte, daß das Aufnehmen der Umgegend des Wohnorts, womit jene Methode den Anfang macht, daß dieß nicht für Anfänger geeignet sei. Aeltere Schüler dagegen, welche im Zeichnen Fortschritte gemacht, mögen es wohl versuchen. Diesem, ich möchte sagen prosaischen Auffassen und Darstellen sollte jedoch immer ein poetisches zur Seite stehen, es sollten die Schüler das Landschaftszeichnen nach der Natur lernen, besonders eine Fertigkeit im Skizziren gewinnen.[1] Wenn Reisen im deutschen Vaterland und in solche fremde Länder, welche uns Deutschen vorzüglich lieb und werth, wenn diese die beste Vorschule zum Verständnis aller Länder und Völker der Erde sind, so muß die Jugend mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet werden, die ihnen später auf diesen Reisen zu Gute kommen. Unter jenen Fertigkeiten nimmt aber das Landschaftszeichnen — auch das Zeichnen von Bauwerken — eine bedeutende Stelle ein.[2]

Wer im reifern Alter über andere dem Reisenden nöthige Kenntnisse und Fertigkeiten Bescheid verlangte, dem wäre zu rathen, dieß aus

1) Näheres über das Verhältnis der Landschaftsmalerei zum Kartenzeichnen habe ich im ersten Theile meiner vermischten Schriften (S. 29) gesagt.

2) Leider bin ich kein Zeichner. Um den Mangel einigermaßen zu ersetzen, schrieb ich im Schlesischen Gebirge auf hochgelegenen Punkten Panoramen, indem ich mit Hülfe des Kompasses die Namen der Berge, Orte ꝛc. nach den Weltgegenden, in deren Richtung sie lagen, eintrug; so viel es sich thun ließ, die nähern näher, die ferneren ferner von dem in der Mitte des Papiers angegebenen Standpunkt. Mehrere solcher Panoramen beglaubigten sich wechselseitig. Hatte ich vom Berge A einen Berg B in südöstlicher Richtung angegeben, so mußte von B aus wiederum A nordwestlich liegen.

den Reisebeschreibungen ausgezeichneter Männer — Göthes, A. von Humboldts u. a. — zu entnehmen. Aus den Leistungen dieser Männer ergibt sich ihre Bildung. —

* * *

Ich breche hier ab. Nachdem ich es versucht, den Gang des geographischen Unterrichts von seinen ersten Anfängen aus darzustellen, beziehe ich mich, hinsichtlich des Ziels geographischer Studien, auf das, was ich zu Anfang dieser Abhandlung aus meinem früheren „Erdkunde" überschriebenen Gespräch mitgetheilt.

Der Naturunterricht.

Vorwort.

Ich gebe hier Altes und Neues. Einzelne Abhandlungen über den Naturunterricht ließ ich schon in den Jahren 1819 und 1822 im ersten und zweiten Bande meiner „vermischten Schriften“ drucken, außerdem schrieb ich 1823 ein Programm „Ueber den Unterricht der Naturkunde auf Schulen.“

Wiewohl ich nun, bei ununterbrochen fortgesetztem Lehren, seit 1823 neue Erfahrungen machte und veranlaßt war, hier und da neue Wege zu suchen und einzuschlagen, so änderte sich doch im Wesentlichen meine frühere Ansicht über den Unterricht in der Naturkunde nicht.

Schon während meiner Lehrjahre regte sich in mir ein Widerspruch gegen die gewöhnliche Methode dieses Unterrichts. Ich hörte nämlich vom Jahre 1805 bis 1808 in Freiberg Mineralogie bei meinem unvergeßlichen Lehrer Werner. Seine Schule hat schwerlich ihres Gleichen; aus allen Theilen Europas, ja aus Asien und Amerika kamen Schüler nach Freiberg. Und welche Männer sind aus dieser Schule hervorgegangen! Alexander von Humboldt, Steffens, Novalis, Schubert, Weiß, Mohs und so viele andere! [1]

Werners mündlicher Vortrag war ein Muster von Klarheit und Ordnung; die Charakteristik der mineralogischen Gattungen, welche er gab, ließ nichts zu wünschen übrig. Wenn er aber in der Lehrstunde vielleicht zehn Gattungen charakterisirt hatte und kaum eine Viertelstunde noch übrig war, so wurden in dieser Viertelstunde die Kasten, welche

1) Als ich in Freiberg war, aß ich mit einer Tischgesellschaft, welche außer uns Deutschen aus einem Schweizer, einem Franzosen, einem Römer, einem Spanier und drei Russen bestand, deren einer aus Nertschinsk — unweit der chinesischen Gränze — gebürtig war.

jene zehn Gattungen enthielten, auf einem langen Tisch vor uns vorübergeschoben. Es war eine Tantalusqual, sich mit hinstierenden Augen anzuspannen, um das Bild so vieler Stufen schnell sich einzuprägen. Aber das war auch den lernbegierigsten, aufmerksamsten Zuhörern unmöglich und sie würden nur Hefte davon getragen haben, nicht aber eine reale Steinkenntnis, wofern Freiberg nicht sonst Gelegenheit geboten hätte, Mineralien kennen zu lernen. Aus den verschiedensten Ländern fanden sich nämlich Mineralienhändler ein; die Studierenden, unter denen gewöhnlich sehr wohlhabende waren, kauften. Jeder hatte eine mehr oder minder bedeutende Mineraliensammlung, einer zeigte dem andern seine Schätze, über welche man sich besprach, und die man gemeinschaftlich untersuchte. Doch genügte dieß nicht. Nachdem ich daher zweimal die Vorlesung über Mineralogie gehört hatte, nahm ich bei Werner ein Conversatorium an, einzig um seine treffliche Sammlung unter seiner Leitung durchzugehen.

Da ich nun im Jahre 1811 als Professor der Mineralogie an die Universität Breslau kam, so sah ich ein, daß ich unter den hier obwaltenden Umständen einen andern Lehrweg als Werner einschlagen, die Anschauung so viel möglich voranstellen müsse, der mündliche Vortrag dagegen nicht vorherrschen dürfe, wofern meine Schüler reale mineralogische Kenntnisse davon tragen sollten. Denn an jenen Hülfen, welche sich den Wernerschen Schülern in Freiberg boten, war in Breslau nicht zu denken; die akademische Mineraliensammlung war hier die einzige, durch welche die Studierenden jene Kenntnisse erwerben konnten.

Welchen Weg ich nun beim Lehren einschlug, werde ich im Verfolg erzählen. Außer den Studierenden hatte ich noch andere Zuhörer. Ich erbot mich nämlich den Rektoren der Breslauer Gymnasien, solche unter ihren Schülern, welche Neigung zur Mineralogie hätten, zu unterrichten, und hatte die Freude, daß sich während meines achtjährigen dortigen Aufenthalts immer Gymnasiasten in meine Lehre begaben; ein gleiches fand viele Jahre hindurch auch später in Erlangen statt.

Von Breslau ward ich 1819 nach Halle versetzt, wo ich auf dieselbe Weise lehrte, wie in Breslau, und den Bergeleven zugleich in der Umgegend praktische Anweisung zum Untersuchen der Gebirge gab. Im Jahre 1823 verließ ich Halle und gieng nach Nürnberg. Hier hatte ich, als Lehrer an einem Erziehungsinstitut Gelegenheit, Knaben von

10 bis 14 Jahren in der Mineralogie zu unterrichten, wobei mir eine gute Sammlung zu Gebote stand. Auch versuchte ich es, die Schüler mit der Pflanzenwelt bekannt zu machen; auf welche Weise, werde ich im Verfolg mittheilen.

Mein gegenwärtiges Amt, die Professur der Naturgeschichte und Mineralogie an der Universität Erlangen, erhielt ich im Jahre 1827. Die Mineralogie lehrte ich den Gymnasiasten auf dieselbe Weise wie früher, nicht ganz so den Studierenden. Das Lehren der allgemeinen Naturgeschichte war für mich eine ganz neue Aufgabe. Daß ich hier nicht, wie beim mineralogischen Unterricht, immer mit Betrachtung der Natur selbst beginnen könne, leuchtete mir ein. Wie wäre z. B. in der mathematischen und physischen Geographie ein solcher Anfang möglich? Es war keine Frage, daß — wie die Sachen jetzt stehen — der mündliche Vortrag durchaus vorwalten müsse, wenn auch sehr vieles durch Vorzeigen von Naturalien, Bildern, Karten, Modellen u. s. w. möglichst anschaulich zu machen sei. —

So viel glaubte ich voranschicken zu müssen, um den Leser im Allgemeinen mit dem Gange meiner Erfahrungen beim Lernen und Lehren der Naturkunde bekannt zu machen, und es zu rechtfertigen, daß ich vorzugsweise die Mineralogie ins Auge faßte.

1. Schwierigkeiten.

Es möchte den Lehrer der Naturkunde ein Schwindel ergreifen, beim Blick auf den Umfang der Naturwissenschaften, und beim Erwägen der Geisteskraft und Geistesarbeit, welche sie verlangen. —

Was zunächst den Umfang betrifft, so wächst derselbe von Tage zu Tage. Wenn Hipparch und Ptolemäus 1022 Sterne aufführen, so Lalande und Bessel 50,000; kannten die Griechen und Römer 1500 Pflanzenspecies, so enthält Steudels Nomenclator botanicus vom Jahre 1821 39,684 Arten, die zweite Ausgabe des Nomenclator vom Jahre 1841, nicht weniger als 78,005.[1] So hat sich die Artenzahl der Botanik binnen 20 Jahren fast verdoppelt. In der Zoologie finden wir ein ähnliches Anwachsen. Wenn die 12te Ausgabe des Linnéschen Systems

1) Ungerechnet die Kryptogamen. In neuerer Zeit zählte Lindley 82,606 Pflanzenarten.

c. 6000 Thierarten zählt, so rechnete Rudolf Wagner im Jahre 1834 c. 78,000. Ja nach Humboldt enthält die Berliner Sammlung „wohl 90,000 Insekten, worunter etwa 32,000 Käfer.“ Der größte deutsche Mineralog, Werner, der vor 30 Jahren (1817) starb, er würde mindestens ein Drittel der gegenwärtig aufgeführten Species der Mineralien nicht dem Namen nach kennen.

Aehnliche Erweiterungen bieten Physik und Chemie; lassen sich dieselben nicht in Zahlen angeben, so kann man doch in diesen Doctrinen so vieles völlig Neue nachweisen, wovon man noch vor hundert Jahren keine Ahnung hatte.

Der Lehrer blickt über dieß weite Meer der Naturkenntnisse und möchte verzweifeln, Anfang, Weg und Ziel für die Schüler zu finden. Und diese Verzweiflung mehrt sich, wenn er sieht, bis zu welcher Höhe die Ausbildung der verschiedenen naturwissenschaftlichen Disciplinen gediehen ist, welche Ansprüche an Jünger und Meister gemacht werden. In den meisten Zweigen der Naturkunde führt die Mathematik das Scepter und zwar die höhere; wer dieser nicht mächtig ist, dem scheint der Eingaug zum Heiligthum ganz verschlossen zu seiu.

2. Einwendungen gegen den Naturunterricht auf Gymnasien beantwortet.

Aber nicht genug an diesen, im Wesen der gegenwärtigen Naturwissenschaft liegenden Schwierigkeiten, treten dem Naturunterricht auf Gymnasien, von welchem zunächst die Rede sein soll, noch andere Hindernisse in den Weg, welche die Gegner dieses Unterrichts geltend machen.

Wofern ihr nicht etwa, sagen diese Gegner, mit Jacotot behauptet: man müsse auch das zu lehren im Stande sein, was man nicht versteht, so werdet ihr eingestehen, daß man den Naturunterricht aufgeben müsse, weil es an sachverständigen Lehrern fehlt. — Es ist freilich nicht zu läugnen, antworten wir, daß früher die Unfähigkeit vieler Naturlehrer [1] offen am Tage lag. Ohne Steine, Pflanzen und Thiere zu sehen und zu kennen, lasen sie den Knaben aus Raffs oder Funkes Naturgeschichte allerhand vor, ließen wohl gar Charakteristiken der Thiere ꝛc. auswendig lernen und fragten diese ab. — Doch von solchen

1) Ich will Kürze halber den Namen brauchen.

Verirrungen kommt man allmählich zurück. Die Hoffnung, tüchtige Naturlehrer zu erhalten, wächst überdieß, da man in neuerer Zeit ernstlich auf Bildung derselben bedacht ist, und deshalb auf den Universitäten für die, welche sich dem Lehrfach der Mathematik und Naturwissenschaft widmen, Seminare gründet, die den philologischen Seminaren entsprechen sollen.[1]

Hat man aber auch, fahren die Gegner fort, auf diesem Wege Naturlehrer gebildet, was können diese ausrichten, so lange den Gymnasien die beim Naturunterricht unentbehrlichen Lehrmittel mangeln? Glaubt ihr denn, daß in unserer kümmerlichen Zeit, da die Staatseinnahmen nach so vielen Seiten hin in Anspruch genommen werden, daß man da unsern Gymnasien naturhistorische, physikalische und andere Sammlungen schenken werde? Freuen wir uns nur, daß man die Universitäten mit all diesen Lehrmitteln versieht ....

Solchen Einwendungen liegt die irrige Meinung zu Grunde, als wäre aller Naturunterricht ungründlich, wofern er nicht bis zu einer bedeutenden Höhe getrieben würde. Je höher aber, um so reicher, feiner, kostbarer müßten die dem höheren Unterricht entsprechenden Lehrmittel sein.

Ein solcher Unterricht gehört aber nicht auf die Gymnasien, und ein nicht eben reicher Lehrapparat, über welchen man klagt, dürfte selbst hin und wieder in so fern ein Segen sein, als er die Lehrer zwingt, Maß zu halten.

Ein Beispiel anzuführen, so ist der Unterricht in der Pflanzenkunde reichlich mit dem nöthigen Lehrapparat durch die Flora jedes Orts versehen. Es bedarf zunächst keiner exotischen Pflanzen und keiner Gewächshäuser. Ueberdieß fehlen wohl an keinem Ort Gärten, in denen die Schüler das Wachsen der Pflanzen, vom ersten Keimen bis zur Blüthe und Frucht beobachten können, was mehr werth ist, als wenn ihnen die Philosophia botanica noch so genau eingeprägt würde. — So hat auch jeder Ort seine Fauna, die Hausthiere voran. — Am schwersten ist das mineralogische Bedürfnis zu befriedigen, besonders da der Unterricht Krystalle fordert. Und doch! Man sammle nur die am häufigsten vorkommenden Gattungen, wie Quarz, Schwefelkies, Bleiglanz rc., so lassen

1) Ein solch mathematisch-naturwissenschaftliches Seminar ward 1825 in Bonn, ein zweites 1835 in Königsberg, ein „Reallehrerseminar" in Tübingen 1838 errichtet.

sich auch bei geringen Mitteln gute Stücke zusammenbringen.[1] Dann werden in chemischen Laboratorien, Apotheken rc. oft die schönsten Krystalle erzeugt, welche wenig kosten, z. B. Alaunkrystalle. Endlich könnte vielen Gymnasien von Seiten der Universitäten geholfen werden, wofern ihnen diese aus dem Ueberfluß ihrer Mineraliensammlungen abgeben wollten. Ich habe aus den Doubletten des Breslauer akademischen Cabinets 13 Unterrichtsanstalten mit kleinen Sammlungen für einen sehr mäßigen Preis versehen.

Die Gegner des Naturunterrichts beruhigen sich aber nicht, vielmehr treten sie nun mit ihrer wahren Herzensmeinung heraus, mit dem Grund der Gründe. Die Aufgabe der Gymnasien, sagen sie, ist vorzugsweise klassische Bildung durch und für die Klassiker. Diese nimmt so alle Zeit und alle Kräfte in Anspruch, daß für den Naturunterricht nichts übrig bleibt. Wir wollen es beim Lehren nicht auf eine flache universelle Bildung der Schüler anlegen; besser sie lernen Eins recht, als ein buntes Vielerlei schlecht. — Diesem Einwurf bin ich schon in der Charakteristik Sturms und seines Gymnasiums entgegen getreten.[2] Mit der größten Virtuosität verfuhr dieser dem Ideal unserer Gegner gemäß. Latein, fast einzig Latein wurde gelehrt, zunächst noch Griechisch; vom Unterricht im Hebräischen, Deutschen, in neueren Sprachen, in Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Zeichnen war nicht die Rede. Das Simplificationssystem kann nicht weiter getrieben, nicht besser durchgeführt werden, und doch klagt Sturm über geringen Erfolg.

Eins recht ist freilich besser als vieles schlecht; aber auf „schlecht", nicht auf „vieles" ist der Nachdruck zu legen. Man kann auf Gymnasien recht wohl vieles lehren, wofern es nur auf rechte Weise, zu rechter Zeit und im rechten Maße geschieht — man kann sich gegentheils auf Eines beschränken und dieß schlecht lehren, z. B. wenn man nur Latein und zwar vorzugsweise in der Absicht lehrt, die Schüler dahin zu bringen, daß sie es, wie ihre Muttersprache sprechen und schreiben könnten. —

Die Universitäten, sagen die Gegner weiter, mögen für die Rath schaffen, welche sich mit Naturwissenschaften bekannt machen wollen. Ohne Zweifel müssen die Universitäten Rath schaffen, aber gewis nicht

1) Besonders wenn man sich an einem kleinen Format der Stücke genügen läßt.
2) Gesch. der Päd. 1, 267. Vgl. auch was 2, 36 gegen den Grundsatz der Ratichianer: „Nicht mehr denn einerley auf einmahl" gesagt ward.

für Elementarschüler des Naturunterrichts, vielmehr ganz so, wie sie auch Gelegenheit zu höhern philologischen Studien geben, ohne sich damit zu befassen den Studierenden mensa und amo beizubringen.

Den Gymnasien kommt es aber um so mehr zu, jene Elemente der Naturkunde zu lehren, als Knaben viel empfänglicher für dieselben sind als Jünglinge und Männer. Wie leicht und fest prägen sich in früheren Jahren die Bilder von Pflanzen, Thieren und Steinen ein; wie treibt es die Kinder, sich mit allem was sie umgibt, bekannt zu machen und zu befreunden! — Ganz anders ist es mit den Elementen des Lateinlernens! Sie haben keinen Reiz für die Knaben. Gerade weil die Sinnenwelt sie reizt und beschäftigt, wird es ihnen so schwer sich allein mit dem mehr geistigen Element der Sprache anhaltend zu beschäftigen. Gewaltsam werden sie nun nach dieser Seite hingezogen, welche der Richtung ihrer Kindesnatur entgegengesetzt ist. Sollen sie hierdurch nicht unnatürlich einseitig und zuletzt stumpf gegen alle Schönheit des Himmels und der Erde, ja auch stumpf für die Schönheit der Klassiker werden, so müssen sie eine edle Augenfreude und Augenübung haben.

Ich erzählte, daß ich in Breslau und Erlangen Gymnasiasten in der Mineralogie unterrichtete; gewöhnlich kamen sie um 11 Uhr, am Schlusse ihrer Vormittagslectionen. Man sollte meinen: sie müßten dann des Lernens müde und ganz unlustig gewesen sein. Nichts weniger als das; sie stellten sich pünktlich ein, es war ihr freier Wille. Auch waren sie mit ganzer Seele bei der Sache, ja sie zeigten meist weit mehr lebendige Empfänglichkeit und klares Auffassen als viele ältere. Da erfuhr ich, wie geeignet die Anfänge des Naturunterrichts für Knaben seien, und daß ihnen, wenn sie stark mit den Sprachelementen beschäftigt würden, ein richtiger natürlicher Trieb einwohne, sich durch Anschauung von Krystallen und Blumen zu erfrischen und zu erquicken.

Ein Naturforscher verlangte: jeder Schüler solle wenigstens einige tausend Naturnamen mit auf die Universität bringen, versteht sich nicht leere, sondern Ausdrücke angeeigneter Natureindrücke. Ohne die Zahl bestimmen zu wollen, ist doch dieß gewiß, daß man vor Studierenden, welche eine derartige copia vocabulorum inne hätten, Vorträge halten könnte ganz anderer Art als die jetzigen wohl oder übel sein müssen, Vorträge nämlich, in denen man zusammenfaßte, Uebersichten des Ganzen

gäbe und tiefer eingienge. Die Gymnasien tragen die Schuld, daß man erst auf der Universität das Natur-Abc beibringen muß.[1]

Frägt man nun: in welchen Klassen des Gymnasiums (die lateinischen Schulen inbegriffen), der Unterricht in der Naturgeschichte eintreten solle, so antworte ich: in den untern und untersten, indem ich auf die Erfahrung fuße, daß jüngere Knaben fähig sind, sich Bilder von Steinen, Pflanzen und Thieren einzuprägen, ja gewöhnlich fähiger als Jünglinge;[2] und daß überdieß Anfänger im Latein, deren Schulleben nur Mühe und Arbeit ist, vor allen Schülern eine Erquickung bedürfen. Tritt ja erst mit dem Verstehen der Klassiker für sie ein Genuß ein. —

Da regt sich aber bei den Sprachlehrern die Besorgniß: es möchte der angenehme Naturunterricht den Knaben das Sprachenlernen verleiden, ganz abgesehen von der Zeit, welchen jener Unterricht in Anspruch nehme. Erfahrung überzeugte mich vom Gegentheil; die Schüler, welche sich in meinen mineralogischen Stunden auszeichneten, galten auch auf dem Gymnasium als die vorzüglichsten. —

Die Furcht, es möchte der Naturunterricht in den Kindern die Lust zum Sprachenlernen abstumpfen, hat nur dann Grund, wenn jener Unterricht als ein oberflächlicher sinnlicher Zeitvertreib behandelt wird, nicht wenn er ernst und gründlich ist. Dann bezielt er ja keinen bloß stummen Verkehr der Sinne mit der Körperwelt, sondern zugleich Entwickelung des Worts als einer geistigen Blüte aus der stillen sinnlichen Betrachtung, ein adäquates Uebersetzen der Anschauungen in Worte. So hat er den größten Einfluß auf eine gründliche Ausbildung der Muttersprache, eine Ausbildung, welche von den Dingen selbst ausgeht. Nach dem Ausspruch eines Dichters ist aber die Muttersprache auch Sprachmutter: was ihr vortheilhaft, das wirkt daher mittelbar günstig auf das Erlernen der andern Sprachen.

Ja, ich habe es erfahren, wie durch den Naturunterricht erst rechte Neigung und Sinn für die Sprache erwacht. Was nämlich dem An-

1) Vgl. Pädag. Th. 4, 254—260.

2) Ein anderes ist es mit den Zweigen der Naturkunde, welche mathematische Kenntnisse voraussetzen, auch die sinnliche Anschauung wenig in Anspruch nehmen. Diese können nur in den obersten Gymnasialklassen gelehrt werden, so z. B. die mathematische Geographie.

fänger zuerst leiblich, vereinzelt entgegen tritt, was von ihm schwer zu fassen und zu überschauen ist, das wird zuletzt, von Sinn und Verstand überwältigt durch das Wort nahe zusammengerückt, verbunden, mittheilbar, kurz vergeistigt. Ein Name bezeichnet unzählige Einzelwesen, auf wenigen Seiten legt der Naturforscher die Ergebnisse vieljähriger Forschungen kurz und bestimmt dar. Da fühlt man die magische Kraft der geistigen Sprache doppelt, weil man früher die Schwerkraft der Körperwelt gefühlt; es erwacht eine Freudigkeit, wie wenn uns nach langem beschwerlichen Fußreisen plötzlich Flügel wüchsen, die uns leicht und rasch in luftge Höhen höben, von denen herab wir froh die langsam mühsam durchwanderten Gegenden überschauten.

Es bildet aber überhaupt jedes gründliche Erfassen eines Lehrgegenstandes den Schüler zur Gründlichkeit in andern, auch den scheinbar verschiedenartigsten. Ist er durch den Naturunterricht zum klaren, festen, sichern Betrachten und Auffassen der Schöpfung und zu einem gleich klaren, festen, sichern Ausdruck des Aufgefaßten gewöhnt, so wird er auch späterhin klar, fest und sicher das Wort betrachten und auffassen, und ebenso über Alles und Jedes, was er weiß und kann, klar und bestimmt sprechen und schreiben lernen.

Besonders heilsam würde der Einfluß des Naturunterrichts auf das Geschichtsstudium sein. Weil er nämlich unbedingt demütiges, hingebendes Betrachten der Schöpfung verlangt, jede leichtsinnige oder hochfahrende Willkühr, welche beschränkt Satzungen ersinnt und der Natur als Gesetze aufdringen will, zu Spott macht; so bildet er den Geist zu einem reinen unverzerrenden Abspiegeln der Dinge. Ein so gebildeter Geist wird aber dadurch geschickt zum schlichten unverfälschenden Auffassen von Menschen und Menschenleben. Er wird, wie in Steinen und Pflanzen, auch in den Menschen das fest gegebene, unantastbare Dasein anerkennen; alles Entstellen und Verdrehen, oberflächlichen Ansichten zu Liebe, wird ihm ein Gräuel sein.[1]

* * *

Man hat auf Gymnasien die Gewohnheit, in Fächern, welche nicht als den übrigen ebenbürtig gelten, z. B. in der Geographie, nur eine,

1) Vgl. Pädag. 4, 238 ff.

höchstens zwei Stunden wöchentlich zu unterrichten, und zwar öfters drei oder vier Jahre lang in verschiedenen Klassen. Dieß ist meines Erachtens eine unglückliche Gewohnheit. Man stempelt auf solche Weise jene Fächer zu Nebenfächern, mit denen man es nicht so genau nehme. Der Schüler bemerkt dieß wohl, und richtet sich danach. Hat er z. B. wöchentlich 12 Stunden Latein, 2 Stunden Geographie, so meint er nicht nur: der Werth des Latein verhalte sich zu dem der Geographie wie 12 zu 2, sondern er glaubt auch wohl: er brauche sich für die Geographie eben nicht sehr anzustrengen, die Lehrer selbst nähmen es mit ihr nicht so genau. Beim Examen und durch die Zeugnisse wird er meist in dieser Meinung bestärkt. — Aber die Schüler dürfen nichts von Allem, was man sie lehrt, als Nebensache ansehn. —

Anstatt daher diese sogenannten Nebenfächer bei wöchentlich ein oder zwei Lehrstunden mehrere Klassen hindurch zu schleppen, sie lau zu lehren und zu lernen, wende man vielmehr etwa 4 Stunden in der Woche ein Jahr hindurch auf Ein solches Fach, und schließe damit ab. So treibe man in einer bestimmten Klasse ein Jahr lang vierstündig Naturkunde, in einer folgenden Klasse, in welcher die Naturkunde wegfiele, ein Jahr lang vierstündig Geographie, u. s. w. Bei einer solchen Einrichtung gewinnen die Schüler den Lehrgegenstand lieb, sie leben sich mit ihm ein, während er sich bei der andern Weise wie ein zäher Faden in die Länge dehnt, und dem Schüler keine Freude gewährt, am wenigsten die Freude eines sichern Lernens und Erwerbens. —

Haben sich nun die Knaben schon in den untern Klassen lebendig die Bilder der Pflanzen und Steine ꝛc. eingeprägt, so fürchte man doch das Vergessen nicht. Jene innern Bilder der Dinge können in den Hintergrund treten, aber sie werden im zweiten Stadium des Naturunterrichts — auf der Universität — bald wieder auftauchen. Dann wird kein Studierender mehr mit Hülfe eines botanischen Handbuchs erst durch mühsame Vergleichung der Beschreibungen herausbringen: diese Blume sei Maßlieb, jene Löwenzahn, er kennt sie ja aus früher Knabenzeit. Nicht die Blumen, nur die lateinischen, wissenschaftlichen Namen der ihm wohl bekannten Blumen muß er kennen lernen; dann kann er sich mit schon geübtem Auge und Verstande zu einer umfassenderen und tieferen Betrachtung der Pflanzenwelt wenden. —

3. Grade der Naturkenntnis.

Ich kehre noch einmal zu den Bedenklichkeiten und Zweifeln zurück, welche bei Betrachtung des Umfangs und der Tiefe der Naturwissenschaften im Lehrer aufsteigen, der nicht weiß wo und wie er anfangen, welches Ziel er ins Auge fassen, welchen Weg er einschlagen soll. — Im Vorhergehenden ward schon angedeutet, wie jene Bedenklichkeiten zum Theil beseitigt werden können.

Ist denn, fragen wir, Kenntnis der Natur und Freude an derselben einzig den Gelehrten vom Fache vorbehalten? ja nur den Gelehrten, welche auf der höchsten Höhe der Wissenschaft stehen? Gibt es nicht Grade der Erkenntnis, und kann sich nicht auch der Anfänger schon an der Wahrheit seines Grades erfreuen, weil er eben auch Wahrheit hat? — Der Lehrer stoße sich drum nicht an die 82,000 Species der Pflanzen, nicht an die Schwierigkeit bei Bestimmung der Gräser und Umbellaten! Wenn seine Schüler einige hundert charakteristische Pflanzen kennen, wenn sie die Entwicklung einzelner vom ersten Keimen bis zum Saamentragen mit lebendiger Aufmerksamkeit verfolgt haben, so freue er sich des Geleisteten.

Eben das gilt für die andern Zweige der Naturgeschichte. Die meisten meiner Schüler in der Mineralogie konnten ihr nur ein Semester widmen. Ich mußte mir's klar machen, was sie wohl in dieser beschränkten Zeit, nicht halb und dämmernd, sondern ganz, klar und sicher lernen könnten; darum durfte ich das Ziel nicht zu weit stecken. Wie weit, werde ich im Verfolg mittheilen; hier nur dieß: daß die bessern Schüler eine befriedigende Kenntnis der bedeutendsten, einfachsten und klarsten [1] Steingattungen, eine Ueberzeugung von der in ihnen waltenden Gesetzmäßigkeit durch eigene Anschauung davon trugen. Der Naturlehrer kann sich um so mehr dabei beruhigen, wenn seine Schüler nur niedere Grade der Naturkenntnis erreichen, da doch zuletzt auch die größten Meister, welche die höchsten Grade erreichten, da sie in aufrichtiger Demuth bekannten: quantum est quod nescimus. [2]

1) Z. B. Flußspath, Bleiglanz, Schwefelkies, Granat u. a.

2) Ein Ausspruch der freilich im Munde des Meisters einen ganz andern Sinn hat, als im Munde des Schülers.

4. Anfänge.

Das Mehr oder Minder der Naturkenntnis unserer Schüler, so höre ich einige sagen, das macht uns keine Sorgen, wohl aber die Ungewisheit, wie und womit wir den Unterricht beginnen sollen. Haben wir uns doch überzeugt, daß bedeutende Männer hierbei Misgriffe gemacht haben.

Jene Sorge, die rechten Anfänge zu finden, drückte mich, als ich vor 37 Jahren preußischen Bergeleven praktischen Unterricht im Gebirgsbeobachten geben wollte. Dieß veranlaßte mich damals folgendes über die Anfänge des geognostischen Studiums zu schreiben:

Ich will den Weg beschreiben, welchen nach meinem Dafürhalten der Lehrling nehmen kann.

Zuerst durchstreife er kreuz und quer die Umgegend seines Wohnorts, und fasse ihr Bild so lebendig, fest und bestimmt auf, daß er es nach Gefallen in sich hervorrufen könne. Solch Auffassen ist die Frucht eines absichtslosen, frischen Genießens, dem sich die sinnig fröhliche, von wissenschaftlichen Sorgen freie Jugend ganz hingibt. So empfängt sie in aller Unschuld den einfachen Gesammteindruck der Gegend, den Eindruck verkümmre ihr kein künstelnder Lehrer. Wenn sich der Jüngling am blauen Himmel und glänzenden Wolkenzügen freut, an Eichenwaldung und blumenreichen Wiesen, über welche Schmetterlinge flattern, so bringe ihm kein Professor einen Kyanometer, des Himmels Bläue zu messen, keiner sage ihm: was staunst du in den Wald hinein, untersuche lieber, ob jene Eichen zu Quercus robur oder zu Quercus pedunculata gehören; was betrachtest du die Wiesenblumen so im Rummel wie einen gelben Teppich, nimm den Linné und bestimme die Species jener Ranunkeln. Kein Entomolog mahne ihn zur Jagd und zum Aufspießen der Schmetterlinge. So störe auch kein Gebirgsforscher den Jüngling, der andächtig hingerissen beschneiete Alpenketten anstaunt, vom Vollmond beschienene, geisterartige, silberduftige Riesengebilde — er spreche ihm dann nicht von Granit, Gneuß oder Kalkstein, vom Streichen und Fallen der Schichten. Wie sich der empfängliche Landschaftsmaler, der zartsinnige Dichter über Himmel und Erde freuen, so freue sich jedes jugendliche Herz. In dieser ersten paradiesischen Freude regt

sich im Keime die Ahnung einer befreundeten Geisterwelt, deren Geheimnisse auch das längste, thätigste wissenschaftliche Leben nicht enthüllt und faßt. — Aber die meisten Lehrer zerstören durch Zersplitterung der einfachen Natureindrücke gewaltsam selbst Kindern diese früheste Lebensfreude, den Zauber der vor Augen liegenden Märchenwelt. Verirrt sich doch der große Pestalozzi dahin zu sagen: „Es ist gar nicht in den Wald oder auf die Wiese, wo man das Kind gehen lassen muß, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen; Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen rc." So würden wir demnach das Kind schon in einen nach Linnés System angepflanzten Paradiesgarten führen müssen, da es denn Species für Species betrachtete. Mir kommt das vor, als behauptete jemand: man müsse das Kind keine Symphonie hören lassen, weil es da nur ein Gehörchaos auffasse; man solle ihm vielmehr zuerst die Stimme der ersten Violine allein vorspielen, dann die der zweiten, dann die der Bratsche, der Flöte, der Klarinetten, Trompeten u. s. w. Die einzelnen Stimmen hat es dann freilich, „fehlt leider nur das geistige Band", was sie eben zur Symphonie macht. Wie viel treffender handelte Jahn bei seinen Turnfahrten, bei denen es nicht hieß: wir gehen botanisiren, geognosiren, entomologisiren, sondern schlechtweg: wir gehn. Wie viel natürlicher ist es auch, daß unsere Jugend auf deutschen Universitäten von Zugvogel-Sehnsucht getrieben, das Vaterland durchwandert, sich seiner Herrlichkeiten freut, sie tief ins Herz schließt, ohne frühreif peinlich an ein doch meist kümmerliches Studieren einzelner Gegenstände zu denken. — Ja ich hasse dieß Analysiren und todt Elementarisiren der ersten jugendlichen Natureindrücke, dieß nüchterne, oberflächliche, lieblose, frevelhaft der natürlichen Reife voreilende Verstandesabrichten, das junge Herzen kältet und vor der Zeit alt macht. Mühselig, freudlos können so Abgerichtete (wenn ihre gute Natur nicht siegt) höchstens mit leiblichen, dem gemüthlosen Verstande dienenden Augen, leblose Begriffe in der Schöpfung zusammenlesen, und die so begriffenen Kreaturen in eben so leblosen Beschreibungen abbilden, wie man in gespenstischen Wachsbildern lebendige Menschen widerlich nachäfft. —

Es gibt aber ein nie erkaltendes, tiefsinnig gemüthliches, reifes Verstehenlernen. Muß doch auch dieses in Schutz genommen werden,

da jenen eben geschilderten Abrichtern als entgegengesetztes Aeußerstes solche gegenüber stehn, die den männlichen Verstand hintansetzen, bis in ihr Alter mit Gewalt Kinder bleiben, fühlen, nur fühlen wollen. Zu ihnen gehören vorzüglich viele widerliche, ärmliche Dichterlinge unserer Zeit, welche gern so recht kindlich mit der Natur thun möchten. Ihre erlogene Einfalt und Unschuld verhält sich zur ächten Kinderunschuld, wie eine französische Schauspielerin, die naive Kammerjungfern spielt, zu einer wahrhaft edeln Jungfrau. Wer sich Mannes fühlt, versuche es männlich mit so tiefem, dichterischem Gemüthe und riesenmäßigem Verstande die Natur aufzufassen und darzustellen, mit welcher Shakespear Menschen und Menschenleben darstellte. — Doch ich kehre zu meinem Gegenstande zurück.

Sind nur die ersten Jugendkeime in heiliger Stille gepflegt, so wird der Verfolg der Bildung, den ich jetzt schildere, so prosaisch er auch erscheint, nie prosaisch sein. Erinnerungen jugendlicher andächtiger Ahnungen werden zu Hoffnungen des Schauens und beleben, stärken und beglaubigen jede Arbeit. Hast du den ungestörten, vollen, reichen Genuß einer Symphonie gehabt, dann wirst du dich der mühsamen Arbeit, jede Stimme derselben einzeln kennen zu lernen, gern unterziehn; jede Stimme ist dir kein todtes, sondern ein lebendiges Element der ganzen Symphonie, deren Gesammteindruck in deiner Seele lebt. Kennst du nun alle Stimmen einzeln, und hörst dann die Symphonie wieder, so freuest du dich jeder einzelnen Stimme wie des Zusammenklanges aller, und der frühere einfache, dunkle Gesammteindruck entfaltet und verklärt sich. —

Auf ähnliche Weise schreitet der Lehrling von leidender Hingebung, unschuldigem Empfangen des Gesammteindrucks von Gegenden, zu einer thätigen Scheidung dieses Eindrucks in seine lebendigen Elemente fort. Das große einfache Bild der Gegend zerfällt in unzählige kleine von Städten, Menschen, Thieren, Bäumen, Blumen, und so faßt er dann auch die Berge, ihr Gestein und ihren Bau eigens ins Auge. —

Was nun hier von der Methode des geognostischen Studiums gesagt ist, von den ersten Anfängen wie vom Wege zum Ziel dieses Studiums, das leidet, wie wir sehen werden, Anwendung auf andere Zweige des Naturunterrichts.

5. Wissenschaft und Kunst.

„Wie sich der empfängliche Landschaftsmaler, der zartsinnige Dichter über Himmel und Erde freuen, so freue sich jedes jugendliche Herz" — auch das des künftigen Geognosten. — Soll denn dieser mühsame, prosaische Arbeiter, dürfte man fragen, mit gemüthvollen, zarten Künstlern Ein und denselben Ausgangspunkt der Bildung haben? Ich antworte unbedenklich: ja, und füge hinzu, daß auch die Anfänge anderer Zweige der Kunst mit denen anderer Zweige der Wissenschaft zusammenfallen. Wenn ein Knabe Liebe zu den Blumen hat, so kann aus ihm ebensowohl ein Botaniker als ein Blumenmaler hervorgehen. Der treffliche Thiermaler Paul Potter, der Dichter des Reineke Fuchs, sie werden — wie der ausgezeichnete Zoolog Cüvier — schon als Knaben Freude an Thieren und ein Auge für sie gehabt haben. Der Sinn für schöne mathematische Körper kann auf einen künftigen Mineralogen oder Mathematiker, vielleicht auch auf einen Architecten deuten. Farbensinn verräth den künftigen Maler, aber auch den Optiker, musikalisches Gehör den künftigen Musiker, wo nicht den Akustiker. — Die Bildungswege der Künstler und der Naturkundigen, welche von denselben Anfangspunkten ausgehen, müssen sich auch keineswegs gänzlich trennen. Michel Angelo war ein großer Anatom, Dürer schrieb über Perspektive und die Verhältnisse des menschlichen Leibes, Otto Philipp Runge stellte eine Farbentheorie auf. Göthe besang die Blumen und schrieb seine treffliche „Metamorphose der Pflanzen"; hatte er ein Auge wie wenige für die Schönheit der Gebirge, so beobachtete und beschrieb er sie zugleich meisterhaft nach ihrem geognostischen Charakter. — Ist einem Menschen empfänglicher Schönheitssinn und künstlerische Darstellungsgabe zugleich mit klarer, energischer Denkkraft verliehen, so schafft er in der Wissenschaft lebendig schöne, in der Kunst gedankenvolle, tiefsinnige Werke. — Aber nicht genug, daß wir so in außerordentlichen Geistern große Gaben für Wissenschaft und Kunst verbunden finden, und daß die ersten Anfänge wissenschaftlicher und künstlerischer Bildung häufig dieselben sind, so sehn wir auch wie überhaupt manche Künste der Wissenschaft durchaus bedürfen und wiederum wissenschaftliche Disciplinen der Kunst. Der Architect muß Mechanik verstehen, der Maler Perspektive, Anatomie und

Farbenchemie; Botanik und Zoologie verlangen gute Abbildungen von Pflanzen und Thieren, Mineralogie klare und genaue Krystallzeichnungen.

Die Wissenschaft will vorzugsweise Wahrheit, die Kunst vorzugsweise Schönheit. Wie der Botaniker den Begriff der Species Rose möglichst wahr und adäquat aufzustellen strebt, so möchte der Maler das ideale Bild einer Centifolie malen, und der Dichter führt uns zu den wunderschönen Rosen im Garten der Poesie.[1] Wenn der griechische Künstler die venetianischen Löwen schuf, so gibt Cüvier die treffendste Charakteristik des Königs der Thiere; aus Werners Schule giengen wissenschaftliche, mineralogische und bergmännische Werke, zugleich aber Novalis' Bergmannslieder hervor.

Ich verweile bei dieser Betrachtung, weil sich aus derselben eine pädagogische Regel ergibt, wie ich dieß schon in Bezug auf das Lehren der Geognosie andeutete. Es ist die Regel: nicht nur zu Anfang, sondern auch im Verfolg des Naturunterrichts die Schönheit der Werke Gottes stets im Auge zu behalten, den Sinn der Schüler für diese Schönheit zu schärfen, und mit dem receptiven Betrachten, wenn es irgend angeht, zugleich eine Fertigkeit zu erzielen, das Geschaute möglichst gut darzustellen; so daß z. B. die Knaben nicht bloß Pflanzen und Krystalle betrachten und erkennen, sondern sie auch zeichnen lernen. — Dieß zu erwähnen ist um so nöthiger, weil so vielen Lehrern jene Schönheit leider ganz gleichgültig ist. Sie fragen nicht danach: ob die Schüler Freude an Blumen haben, und sich in ihren Anblick vertiefen, wie Blumenmaler es thun. Vielmehr lassen solche Lehrer alsbald von Anfängern die Blumen analysiren, sie leiblich und geistig zerrupfen, lassen Staubgefäße und Griffel zählen u. s. w. Ehe die Knaben sich nur das Bild der Blume eingeprägt und angeeignet haben, sollen sie schon auf solchem destructiven Wege den Begriff ihrer Species bekommen. —

Besonders schreitet man beim Lehren der Naturdisciplinen, welche einen mathematischen Hintergrund haben, gern rasch von sinnlicher Betrachtung zur abstracten mathematischen Theorie fort. Kein Wunder, wenn dieß in einer Zeit sich geltend machte, da Atomistik und Mechanik in mathematischer Form sich überall vordrängten, da so viele nur dürre Wahrheit wollten und von keiner Schönheit wußten.

1) Tiecks Zerbino.

6. Mathematischer Unterricht und Elementarunterricht in der Naturkunde.

Die Mathematik ist Wurzel[1] und Blüte der Gesetzlehre der Natur und ebenso der Künste. Sie offenbart das Gesetz der Krystalle, der chemischen Mischungen, der Zahl von Blütenblättern und Staubfäden, der Gestalten, Größen und Bewegungen der Gestirne; — sie ist der Geist der Festigkeit mächtiger Münster, der Geist der Harmonie in der Musik, sie gibt dem Maler Maß und Ordnung, sie lebt im Hexameter Homers und in den Chormaßen der Tragiker.

Möchten wir nun den, welcher etwa Unterricht in der Musik, im Zeichnen ꝛc. verlangte, mit der Antwort abfinden: wir lehren Mathematik, und so bereiten wir die Schüler wenigstens mittelbar für die Fächer vor, die du verlangst? — Gewis nicht; aber eben so wenig befriedigt die Antwort den, welcher Naturunterricht fordert. — Dieß führt zu der sehr wichtigen Betrachtung über das Verhältnis des Unterrichts im Zeichnen, in der Musik, Naturkunde u. s. w. zum mathematischen Unterricht. Zwei entgegengesetzte Ansichten lassen sich aufstellen, die eine setzt die Mathematik zum Anfang, die andere ans Ende.

Für die erste Ansicht könnte Jemand dieß sagen: Gibt man zu, daß die Mathematik eine Gesetzlehre der Natur und der Künste sei, was ist dann gerathener, als mit ihr zu beginnen? Haben die Schüler gründlich die reine Mathematik aufgefaßt und verstanden, so sind sie dadurch fähig, mit Leichtigkeit Einsicht in die Naturwissenschaften zu erwerben, Kenntnis und Geschick in den Künsten. In der reinen Mathematik liegt der Punkt, wo man den Hebel ansetzen muß, um einer Welt mächtig zu werden; sie ist das Centrum, von welchem aus Strahlen nach unzähligen Punkten des Umkreises laufen, nach unzähligen Wissenschaften und Künsten. Sollte der Lehrer lieber aus dieser Unzahl eine oder einige wählen und von ihnen aus zur Mitte streben? —

Diese Ansicht hat den Schein für sich, ich kann ihr aber nicht beitreten.

Die Geschichte der Künste und Wissenschaften spricht wohl dagegen,

1) Prius autem figurae sunt in Archetypo quam in opere, prius in mente divina, quam in creaturis. Keppler, Harmon. mundi I.

daß man den Unterricht in der reinen Mathematik voranschicken müsse. Diese ist nämlich in der Entwickelungsgeschichte der Menschheit schwerlich vorausgegangen; es haben sich nicht speculative Köpfe der Vorzeit einsam in sich vertieft und rein mathematische Wahrheit heraufbeschworen, welche andere dann auf Natur und Kunst angewendet hätten. In diesem Sinne gibt es wohl keine angewandte Mathematik. Es hat sich vielmehr aus Musik, Feldmessen, Bauen, Zeichnen, Stern- und Steinbetrachtungen,[1] und aus so vielem Anderen, von sinnlichen Anfängen aus, in denen der Geist der Mathematik als ein menschlicher Instinkt verborgen regierte, allmählich ein besonnenes Auffassen der rein mathematischen Verhältnisse entwickelt; aus der bunten Welt der Erscheinungen stieg zuletzt jener ihr gemeinsamer Elementargeist, der Geist der reinen Mathematik, herauf. Dieser Entwicklungsgang der Wissenschaften kann nun bei Bestimmung des Unterrichtsganges nicht genug berücksichtigt werden, da jeder Schüler einen mehr oder minder ähnlichen zu durchlaufen hat.

Es ist auch ein großer Irrthum zu glauben: der in der reinen Mathematik gründlich Ausgebildete sei durch diese Ausbildung für alle Kunst und alles Wissen, denen die Mathematik zum Grunde liegt, völlig ausgerüstet, durch Formeln ihrer mächtig wie ein Zauberer. — Meint man denn wirklich, der Knabe, welcher den Generalbaß studiert, die mathematischen Gründe der Musik nüchtern, verständig erkannt hat, der habe dadurch Gemüth und Ohr ausgebildet? Meint man Einsicht in die Perspective mache den Maler, Kenntnis der Metrik den Dichter — wer Krystalle zu berechnen wisse, sei ein Mineralog? —

Im Gegentheil. In den Jahren, da die Sinne lebendig und durstig, der Verstand aber schlummert, wird dieser durch die reine Mathematik gewaltsam aufgeweckt und auf Unkosten der Sinne ausgebildet. Geistig unnatürlich aufgeregt und überreizt, durch eine solche stete ganz subjektive, ganz in sich verschlossene Verstandes-Thätigkeit vereinsamt, verliert der Knabe die stille, ruhige, sinnig sinnliche Empfänglichkeit für die Schöpfung. Es verschwindet ihm selbst mit der Zeit die demütige Stimmung, welche mit Hingebung und treuem Fleiße Gesetze in Gottes

1) Welche völlig neue Welt schöner mathematischer einander verwandter Körper enthüllte sich nicht bei Betrachtung natürlicher Krystalle, eine Welt, von der die größten früheren Mathematiker keine Ahnung a priori hatten!

Welt sucht und mit andächtiger Freude findet; er wird unvermerkt ein wissenschaftlicher Egoist, der nur Sinn für, Glauben an seinen Geist und sein geistiges Thun hat, und der sich daher, selbst wenn er ein Naturgesetz fände, an demselben nur freuen könnte, als wäre es seines Geistes Kind, als wäre er selbst Gesetzgeber der Schöpfung. — Ich übertreibe nicht, man betrachte nur so viele auf die angegebene Weise verbildete Naturforscher, ob sie nicht so sind.

Wollen wir nun sinnliche und gemütliche Empfänglichkeit für Natur und Kunst im Schüler ausbilden, wollen wir ihn gegen das frühreife, nackte Verstandestreibhäuseln und gegen das freudlose, stolze in sich Vereinsamen bewahren, so müssen wir ihn mit jugendlich frischem, sinnlichem Betrachten und Ueben beginnen lassen, und aus diesem erst allmählich das besonnene, rein mathematische Betrachten und Ueben entwickeln.

Der mathematische Unterricht, welcher früh der sinnlichen Naturbetrachtung vorauseilt, ist so wenig als Ersatz für diese zu betrachten, daß derselbe ihr vielmehr schadet, und auf ihn Bacos Wort anzuwenden ist: Mathematica philosophiam naturalem terminare, non generare aut procreare debet.[1] —

7. Der Unterricht in der Mineralogie.

Mit Werner beginnt nicht nur eine neue Zeit für die Mineralogie als Wissenschaft, sondern auch für den Unterricht in der Mineralogie. Früher war kaum von einer wissenschaftlichen Mineralogie die Rede, von einem gründlichen Kennen, Beschreiben und Klassifiziren der Steine. Man begnügte sich mit Auffassung und Angabe der am meisten in die Sinne fallenden Eigenschaften derselben. Das Gold, sagte man, ist gelb, glänzend und schwer; aber mit denselben Worten konnte man den Kupferkies und Schwefelkies charakterisiren — auch den Messing. Werner sah ein, wie mangelhaft solche Charakteristiken waren, und wie sie durchaus nicht ausreichten, um die Eigenthümlichkeit eines Steins oder einer Steinspecies adäquat zu definiren, noch auch, um einen Stein, eine Species mit voller Sicherheit von andern zu unterscheiden.[2] Er meinte:

1) Das hier Gesagte wird weiterhin durch Beispiele erläutert werden. Näheres findet sich in dem Kapitel über den Unterricht in der Geometrie.

2) Diese Mangelhaftigkeit der Beschreibung ist es, die uns so oft im Ungewissen

nicht diese und jene besonders hervortretende Eigenschaft des Steines, sondern alle und jede, die auffallendsten wie die heimlichsten, verstecktesten, seien aufzufassen und auszusprechen. In diesem Sinne schrieb er seine „Lehre von den äußern Kennzeichen".[1] Sachlich bezweckte er durch dieselbe eine vollständige Erschöpfung aller sinnlichen Eigenschaften der Steine — wörtlich aber die treffendsten, bestimmtesten, unwandelbaren Ausdrücke für jene Eigenschaften, ihre Arten und Abstufungen. In verbis ne simus faciles, ut conveniamus in re, war der Wahlspruch, den er seinem Buche vorsetzte. Er führte auch die Kennzeichen in einer bestimmten, wohl bedachten Ordnung auf. —

Beschrieb er nun einen Stein nach allen seinen Eigenschaften, so band er sich aufs Strengste an Ordnung, Begriffsbestimmung und Ausdruck seiner äußern Kennzeichenlehre. Er suchte so die Gesammtheit der Eigenschaften des Steins aufs Treuste in Worte zu übersetzen, die Beschreibung sollte den Elementen des sinnlichen Gesammteindrucks völlig entsprechen. —

Auf ähnliche Weise definirte er die Steingattung, nur mit dem Unterschiede, daß, wenn der einzelne Stein Eine bestimmte Farbe, Eine bestimmte Krystallisation ꝛc. hat, die Gattung der er angehört dagegen gewöhnlich eine Mannigfaltigkeit von einander verwandten Farben und Krystallen ꝛc. umfaßt, welche charakterisirt werden muß. —

Abgesehen von einer kurzen allgemeinen Klassificationslehre, welche Werner vorausschickte, begann er nun seinen eigentlichen mineralogischen Vortrag mit der Lehre von den äußern Kennzeichen. Hierauf folgte eine an jene Lehre genau sich anschließende Beschreibung der Gattungen, dann ein flüchtiges Vorzeigen der beschriebenen. Der mündliche Vortrag, welcher an sich vortrefflich war, waltete also bei weitem vor, das Anschauen der Stein-Gattungen trat dagegen sehr zurück. —

Worte sind gut, sagt Göthe, aber sie sind nicht das Beste; das gilt hier gewis. Ich habe schon erzählt, wie wir uns vergeblich anstrengten, um nicht einzig Beschreibungen der Steine zu erhalten, sondern die Steine selbst kennen zu lernen, und wie es vorzüglich die in Werners

läßt, welche Mineralien frühere Schriftsteller, z. B. der ältere Plinius, unter bestimmten Namen verstanden.

1) Dieß Werk erschien im Jahre 1774, es ward in mehrere Sprachen übersetzt. Werner war 24 Jahre alt, da er es schrieb.

Vorlesungen gemachte bittere Erfahrung war, welche mich später veranlaßte, einen andern, ja den entgegengesetzten Weg beim Lehren der Mineralogie einzuschlagen. —

Als natürlicher Anfang erschien mirs, den Schüler Steine betrachten zu lassen, ohne ihn dabei irgend mit mündlichen Explicationen zu behelligen. So erhält er zuerst einfache sinnliche Gesammteindrücke. Haften diese, so mag man ihm die Namen der betrachteten Steine sagen.[1]

Mit der Lehre von den äußern Kennzeichen den Anfang zu machen, ist deshalb bedenklich, weil diese Lehre ja Resultat der durchgeführtesten Analyse der Gesammteindrücke in einzelne Eigenschaften ist. Man sollte nicht damit anfangen dem Schüler zu sagen: an allen diesen Steinen bemerke nur die Schwere, an jenen nur die Farbe oder nur die Härte, denn auf solche Weise stört man die ruhig sinnige Hingebung, das stille Auffassen der Gesammteindrücke.

Aber nach fest empfangenem Gesammteindruck eines Minerals muß der Schüler, besonders, wenn er dasselbe mit ähnlichen Mineralien vergleichen und von diesen unterscheiden will, da muß er jenen Eindruck in einzelne Eigenschaften zerlegen, ja in die verschiedenen Nüancen dieser Eigenschaften. Vergleicht er z. B. Gold mit Schwefelkies, so findet er freilich beide gelb, aber wie verschieden ist das reine, frische Gelb des Goldes von dem bleichen ins Weißliche sich ziehenden Gelb des Schwefelkieses; er findet das Gold weich und geschmeidig, während der spröde Schwefelkies mit dem Stahl reichliche, große nach Schwefel riechende Funken gibt u. s. w.

So stellt sich ihm durch genaue Vergleichung der einzelnen Eigenschaften beider Mineralien ihre große Verschiedenheit klar und überzeugend heraus, welche er ohne solche Analyse nur unbestimmt fühlt. Ja, bei vielen Steinen würde ihn ein mehr oberflächlicher Totaleindruck ohne genauere Analyse ihrer Eigenschaften sehr irre führen, er würde z. B. ohne allen Zweifel einen schönen gelben geschliffenen Bergkrystall eher dem Topas beigesellen, als daß er ihn mit einem Stück unscheinbaren, undurchsichtigen, graulich weißen Quarzes für gleichartig hielte, wie es doch jener Bergkrystall wahrhaft und wesentlich ist.

1) Der Anfang des mineralogischen Unterrichts entspricht also ganz den Anfängen der Geognosie und der Botanik; überall muß ein lebendiges festes Auffassen der Totaleindrücke allem Zerlegen derselben vorangehn.

Werners Kennzeichenlehre ist sehr einfach; sie sollte ausreichen künftige Bergofficianten zu befähigen, die ihnen im Leben vorkommenden Mineralien leicht zu erkennen. Er konnte ihnen nicht feine Untersuchungen zumuthen. Ein Beispiel möge dieß klar machen. Wenn der rein wissenschaftliche Mineralog die specifische Schwere eines Steins bestimmen will, so thut er es mit Hülfe einer feinen Wage. Das specifische Gewicht des Wassers ist die Einheit, nach der er das der Steine bis auf 3 oder 4 Decimalstellen bestimmt. Ist z. B. das specifische Gewicht des Wassers = 1,000, so ist das des Goldes = 19,258. An so genaue Bestimmungen kann der Bergmann in der Regel nicht denken, wohl aber an solche, wie Werner sie gibt. Dieser stellt nämlich fünf Grade der specifischen Schwere auf, und muthet seinen Schülern mit Recht zu, diese Grade ohne Wage einzig durch Abwägen in ihrer darauf eingeübten Hand zu bestimmen. Er verlangt nur, daß sie auf solche Weise angeben können: Gold gehöre unter die Kategorie der „außerordentlich schweren“ [1] Mineralien, nicht daß seine specifische Schwere = 19,258 sei.

Was nun Werner den Bergofficianten nicht zumuthete, das dürfen wir noch weniger von den **Anfängern** in der Mineralogie fordern. auch sie mögen zuerst ihre Hand einüben um die specifische Schwere zu schätzen.

Und was von dieser, das gilt von den meisten übrigen Eigenschaften. Werner stellte sie zwar alle erschöpfend auf, aber er gab nichts weniger als eine feine physikalische Darstellung jeder einzelnen und ebensowenig findet man bei ihm eine mathematisch ausgebildete Krystallkunde. [2]

Da die Krystallisation eins der wichtigsten Kennzeichen der Steine, wo nicht das wichtigste ist, so wollen wir bei derselben etwas verweilen.

Die Winkel der Krystalle sind mathematisch genau und fest, aber die Größe der Flächen wechselt ins Unendliche, unbeschadet jener Festigkeit der Winkel. So findet man z. B. selten einen kubischen Krystall

1) Die Kategorie „außerordentlich schwer“ befaßt Mineralien, deren specifisches Gewicht über 6000.

2) Es ist nicht gemeint: der Lehrer solle sich durchaus an die Kennzeichenlehre Werners halten; manches (besonders Krystallographisches) muß klarer und bestimmter behandelt werden, als es von Werner geschah. Aber der elementare Standpunkt muß auf Werners Weise nie verlassen werden.

mit 6 gleich großen Flächen, aber die rechten Winkel seiner Flächen und Kanten sind unwandelbar. [1]

Dem Anfänger wird das Auffassen vielflächiger Krystalle durch diesen Wechsel der Flächengröße sehr erschwert; zur Hülfe gibt man ihm Krystallmodelle, bei denen es Regel ist: alle gleichartigen Flächen gleich groß darzustellen. Das Modell des Würfels hat 6 gleich große Quadrate, das Modell des Oktaeders 8 gleich große, gleichseitige Dreiecke.

Vor Allem sind die Anfänger nun im sinnlichen Auffassen der Krystalle zu üben, es muß ihr Sinn für die schöne Symmetrie derselben ausgebildet werden, und für ihre Verwandtschaften, welche mit jener Symmetrie im innigsten Verhältnis stehen.

Wie nun meines Erachtens die Krystallkunde zu lehren sei, kann hier[2] nicht näher ausgeführt werden. Im Allgemeinen bemerke ich nur, daß der Lehrer sich hüten muß, voreilig den Schüler vom sinnlichen Auffassen auf das mathematische Betrachten hinzuweisen. [3] Es genügt dem Anfänger zu wissen, daß der Würfel 6 Flächen, 12 Kanten und 8 Ecken hat; daß sich aber Seite, Flächendiagonale und Axe eines Würfels verhalten wie $\sqrt{1}:\sqrt{2}:\sqrt{3}$, das liegt ihm fern — ja mit dem Erkennen natürlicher Krystalle hat dieß überhaupt nichts zu schaffen. Eben so wenig darf man ihm gewisse mathematische Hülfen geben. Er muß z. B. die 12 Kanten eines auf der horizontalen Tischplatte stehenden Würfels etwa so bestimmen: 4 horizontale Kanten oben, 4 horizontale unten, 4 verticale. Er soll aber nicht nach Euklid berechnen: es sind 6 4seitige Flächen, der Würfel hat daher $\frac{6 \times 4}{2} = 12$ Kanten. Daß diese Rechnung gar nicht ausreicht zum völligen Kennen der Gestalten, das zeigt sich an Krystallen, deren sämmtliche Flächen zwar gleich viele Seiten, aber nicht Seiten von gleicher Art haben. Das Leuzitoeder hat z. B. 24 Trapezflächen, also $\frac{24 \times 4}{2} = 48$ Kanten; aber 24 dieser Kanten sind von den 24 andern ganz verschieden.

Ein Anfänger, welcher subtrahiren kann, ist im Stande, nach einer andern Formel mit größter Leichtigkeit die Zahl der Ecken eines Körpers

1) Hierüber weiterhin ein mehreres.

2) Ich verweise deshalb auf das „Geometrie" überschriebene Kapitel dieses Buchs und auf mein „Abc-Buch der Krystallkunde".

3) Das Folgende kann als Beleg dienen zu dem, was oben über das Verhältnis des mathematischen Unterrichts zum Elementarunterricht in der Naturkunde gesagt ist.

anzugeben, den er nicht im mindesten sinnlich aufgefaßt hat. Es ist jene Formel: die Zahl der Ecken eines Körpers ist gleich der Zahl seiner Kanten, von welcher man die Zahl seiner Flächen weniger 2 abzieht.[1] Sage ich nun dem Anfänger von einem Körper, der 540 Kanten und 182 Flächen habe, so wird er nach der Formel augenblicklich finden: derselbe müsse 540 weniger 180 d. i. 360 Ecken haben. Gebe ich aber ihm, dem Anfänger, diesen Körper, so wird er nicht entfernt im Stande sein, denselben zu fassen, um etwa zu bestimmen, daß jene Ecken von sechserlei Art sind u. s. w. Ja, er ist vielleicht noch nicht fähig, ohne sich erst zu besinnen, die Zahl der Flächen, Kanten und Ecken eines Würfels anzugeben. Kurz, die Formel dient ihm, nach dem groben deutschen Ausdruck, zu einer Eselsbrücke, er begreift sie nicht und ebenso wenig das, was er mit ihrer Hülfe findet; und die Leichtigkeit, mit der er findet, hält ihn ab, auf rechtem Wege mit Anstrengung das Rechte zu suchen.

* * *

Wie aber, ist die Frage, soll der Schüler lernen die Steine in Kennzeichen zu analysiren, sie in Bezug auf einzelne bestimmte Kennzeichen zu betrachten? Ich antworte: die beste Anleitung gibt ihm das Durchgehen einer nach den Kennzeichen geordneten Sammlung, in welcher ihm bei jeder Gattung — so weit als möglich — die Reihenfolgen ihrer Farben, Krystallisationen u. s. w. vor Augen liegen. Der Lehrer braucht dann nur wenig hinzuzufügen, nur das, was der Schüler sieht, in Worte zu übersetzen, oder vom weiter geförderten Schüler in Worte übersetzen zu lassen. — Diesem Durchgehn der Sammlung folge die allgemeine Kennzeichenlehre, welche nur eine Zusammenstellung der Kennzeichen ist, die der Schüler schon beim Betrachten der einzelnen Gattungen kennen gelernt hat.[2] Wenn dieser nun auf solchem Wege in Sache und Wort gleichmäßig ausgebildet worden, dann erst, nicht früher, ist er reif zum Lesen von Mineralogieen. Uebersetzen mineralogische Schriftsteller Steine und Steingattungen in Worte, so vermag ein so gebildeter Schüler die Worte zurück in Steine und Steingattungen zu übersetzen. Jedes Wort

1) $E = K - (F - 2)$. Wonach denn auch K und F bestimmt werden können, wenn die Zahl der Ecken und Flächen oder die der Kanten und Ecken gegeben ist.

2) Das Nähere hierüber in der Beilage II.

ist ihm ein lebendiges Zauberwort, welches die in seiner Seele schlummernden, früher empfangenen Bilder erweckt.

Damit aber jedes Wort das entsprechende Bild in der Seele erzeuge, so muß, wie oben erwähnt, alle Zweideutigkeit vermieden werden, und für den bestimmten Stein, für die bestimmte Eigenschaft nur ein bestimmtes Wort gelten. Das wollte Werner mit seinem Wahlspruch: in verbis ne simus faciles, ut conveniamus in re. Doppelt gilt aber: in rebus ne simus faciles, ut conveniamus in verbis. Wortverständigung ist nur möglich unter Sachverständigen — die größte Bestimmtheit in Worten, der bestimmteste Ausdruck hilft dem Schüler zu nichts, wofern nicht die bestimmtesten entsprechenden Eindrücke seiner Einbildungskraft eingeprägt sind, welche der Ausdruck, das Wort, in seiner Seele wieder hervorruft. „Was mein Auge," sagt Forster in den Ansichten vom Niederrhein, „unmittelbar vom Gegenstande empfieng, das gibt keine Beschreibung dem Andern wieder, der nichts hat, womit er mein Objekt vergleichen kann. Der Botaniker beschreibe dir die Rose in den passendsten Ausdrücken seiner Wissenschaft, er benenne alle ihre kleinsten Theile, bestimme deren verhältnismäßige Größe, Gestalt, Zusammenfügung, Substanz, Oberfläche, Farbenmischung, kurz er liefre dir eine so pünktlich genaue Beschreibung, daß sie, mit dem Gegenstande selbst zusammengehalten, nichts zu wünschen übrig läßt: so wird es dir, wenn du noch keine Rose sahest, doch unmöglich sein, ein Bild daraus zu schöpfen, das dem Urbilde entspräche; auch wirst du keinen Künstler finden, der es wagte, nach einer Beschreibung die nie gesehene Blume zu zeichnen. Ein Blick hingegen, eine einzige Berührung durch die Sinnesorgane, und das Bild ist auf immer seiner Phantasie unauslöschlich eingeprägt." — Könnte jemand zweifeln, ob Forster Recht habe, oder jener Gelehrte, der sich rühmte, ein Antikenkabinet so vollkommen beschrieben zu haben, daß es immerhin verloren gehen möchte, weil ein geschickter Bildhauer dasselbe nach der Beschreibung aufs Treffendste wieder herstellen könnte? — Gibt man Forstern Recht, woran ich nicht zweifle, so gibt man damit auch zu, daß der Versuch ganz thöricht sei, die Steinkunde einzig durch mündliches Lehren und durch Bücherlesen erlernen zu wollen.

* * *

Ich habe es versucht, die Methode meines mineralogischen Unterrichts zu beschreiben und zu begründen, den Weg anzugeben, wie ich die Schüler von der ersten schweigsamen, einfachen Naturbetrachtung allmählich zu einem besonnenen verständigen Auffassen und Beschreiben der Mineralien nach allen ihren Eigenschaften leiten möchte.[1] Es bleibt mir noch übrig, die Schüler selbst näher zu charakterisiren. —

8. Charakteristik der Schüler.

Es gibt eine allgemeine auf alle Schüler anwendbare Methode des Unterrichts, welche in dem für alle Schüler gleichen Wesen des Lehrgegenstandes und der gemeinsamen menschlichen Eigenthümlichkeit aller Schüler gegründet ist. Von einer solchen allgemeinen Methode, die ich beim Lehren der Steinkunde befolge, war bisher die Rede.

Gewöhnlich meint man: wer eines Lehrgegenstandes Meister, sei schon ein Lehrmeister; — mit der Kenntnis der Schüler nimmt man es nicht genau. Darum fehlt vielen Lehrern Einsicht in das allgemein menschliche Verhältnis der Schüler zum Lehrgegenstande, und das daraus entspringende Geschick zum Lehren — die allgemeine Lehrmethode. —

Bald aber lernte ich — da ich nicht durch mündlichen Kathedervortrag in Masse lehrte — wie wenig beim mineralogischen Unterricht selbst mit der allgemeinen Methode auszurichten sei. Ich fand nämlich so schneidend verschiedene, ja einander entgegengesetzte Schüler, daß ich wohl sah: allen dasselbe, auf dieselbe Weise beizubringen, sei geradezu unmöglich. Je länger ich lehrte, um so mehr fühlte ich, wie durchaus nothwendig es sei, die Eigenthümlichkeit der Schüler mit eben der Aufmerksamkeit zu erforschen, mit der man gewöhnlich nur den Lehrgegenstand erforscht; ich sah, daß der Lehrer der Naturgeschichte im Stande sein müsse, eben so gut Monographieen einzelner Schüler als einzelner Gattungen zu entwerfen. Um aber jeden Schüler für sich ins Auge fassen und auf eine ihm gemäße Weise unterrichten zu können, muß er des Lehrgegenstandes so weit Herr werden, daß er ihn beim Unterricht durch keine Schwierigkeit stört. Bei diesem ins Auge Fassen der einzel-

1) Erst wenn die Schüler so weit gefördert sind, sollten sie sich zur mineralogischen Chemie wenden.

nen Schüler habe ich an ihnen mancherlei Erfahrungen gemacht, gute und böse, von denen ich hier einige mittheile:

Zuerst die bösen.

Man klagt über erschlaffte Muskelkraft, über schwache Arme, Schultern und Beine; weit mehr sollte man über schlechte Sinne klagen, besonders über die fast bis zur völligen Unreizbarkeit abgestumpften Augen. Das erfuhr ich leider an vielen, besonders an den ältern Schülern. Was Wunder! In der Stadt unter Büchern aufgewachsen, war das Auge fast nur zum Lesen und Schreiben abgerichtet, ein trauriger todter Sclavendienst, bei welchem der arme Sinn selbst ohne alle Freude, Erquickung und Erfrischung bleibt, und sich gar nicht durch Uebung entwickelt. Die Augen der Jüngern waren reizbarer, weil sie jenen Sclavendienst noch nicht lange verrichtet. Es fanden sich aber auch unter den ältern Schülern Ausnahmen, bei solchen, die frühere Beschäftigungen zur Uebung des Auges genöthigt, so bei einigen Berg- und Hüttenleuten, bei jungen Menschen vom Lande, bei dem Sohne eines Malers.

Die Augenstumpfheit war theils leiblich, vornämlich aber geistig. Nur langsam läßt sich der verblödete leibliche Sinn schärfen, nur allmählich der lebendige Wechselreiz zwischen Geist und Sinn wieder herstellen, wenn er so lange unterbrochen gewesen. Was aber diese Wiederherstellung vorzüglich schwierig machte, war: daß die Meisten bei mündlichem Unterricht in allen und jeden Gegenständen aufgewachsen, den herrschenden Glauben theilten: alles in der Welt sei mündlich mittheilbar, daher auch die Steinkunde; einer unmittelbaren sinnlichen Naturbetrachtung bedürfe es daher gar nicht. Sie verzweifelten selbst an jeder eigenen Anlage zu solcher Betrachtung und meinten: der Lehrer sei für dieselbe von Natur begünstigt, weit rathsamer sei es, sich von ihm sagen zu lassen, was seine guten geübten Augen an den Steinen gesehen, als zu versuchen, mit den eigenen unfähigen und ungeübten Augen selbst zu sehen. Nur Wenigen konnte ich gleich begreiflich machen, warum hier von bloß mündlichem Vortrage gar nicht die Rede sein könne, am besten einigen, welche Leibesübungen getrieben. Ich sagte ihnen: wie ihr zu diesem Arme und Beine braucht, so braucht ihr hier die Augen, und so wenig ihr laufen und springen lernen könnt durch Anhörung einer Vorlesung über Jahns Turnkunst, so wenig könnet ihr Steine kennen lernen durch eine Vorlesung über die Steine. Das leuch-

tete ihnen ein. — Wie viel Noth hatte ich dagegen, um mich mit Anderen zu verständigen. Die neue Zumuthung, ihre verblödeten Augen zu brauchen und still die Steine zu betrachten, erschien ihnen sehr wunderlich. Es war, als hätte ich von ihnen verlangt, ein Buch in fremder Sprache zu lesen, das ich deuten könnte und aus Eigensinn nicht deuten wollte. Mit mancherlei Fragen machten sie ihrem Herzen Luft. Wenigstens den Namen sollte ich ihnen vor allem Besehen sagen. Wenn ich erwiederte: der Schüler, der die Steinbilder klar und fest aufgefaßt, ohne ihre Namen zu kennen, sei mir unendlich lieber, als der, welcher Steinnamen ohne Steinbilder festhalte, so begriffen sie mich nicht, von geographischen, geschichtlichen und andern Lehrfächern her leider häufig gewohnt, mit dem leersten Namengedächtnis beim Lehrer Glück zu machen. Die größte Mühe hatte ich mit einigen Erwachsenen, welche durch eine unnatürlich aufgeregte Denkkraft der innern Stille beraubt waren, die zur hingebenden, haftenden, sinnig sinnlichen Empfängnis nöthig ist. Innerlich sprechende Gedanken, — unzeitige Misgeburten flüchtig oberflächlicher Betrachtung — störten und zerstreuten sie unaufhörlich. —

Doch genug von den bösen Erfahrungen, die ich wahrlich nicht meinen Schülern zur Last lege, sondern als eine nothwendige Frucht der Zeit ansehe. Ich darf die Schüler um so weniger verdammen, da ich dieselben bösen Erfahrungen als Lehrling an mir selbst, ja zum Theil in einem höhern Grade gemacht, als an den Schülern. Ich war früher selbst des Glaubens, aus Büchern sei alles zu erlernen, verzweifelte auch am Gebrauch der eigenen Augen u. s. w.

Genug auch von den bösen Erfahrungen, weil ich, besonders in den letzten Jahren, weit mehr erfreuliche gemacht habe, selbst an solchen Schülern, die vom Anfange sehr unanstellig waren. Ist nur das Leben des Auges einmal aufgewacht, ist nur der leiseste Wechselreiz zwischen dem Sinn und dem Geist wieder erregt, dann wächst mit jedem Tage die sinnlich geistige Empfänglichkeit. —

Daß sich jeder Schüler ganz eigenthümlich entwickelt, ergibt sich schon aus dem oben Gesagten. Einige Schüler waren nun klar, verständig, rasch und tüchtig auffassend, entschlossen, sicher in Antworten; andere mehr sinnig gemüthlich, still in sich gekehrt, faßten langsamer und reiften erst später zum Redestehen.

Einige hatten ziemlich gleichmäßigen Sinn für alle Eigenschaften, bei andern herrschte ein Sinn vor. Besonders schien Einigen bei zartem Sinn für Farbe und Glanz die Gabe der Gestaltauffassung zu mangeln, und umgekehrt Andern bei großer Gabe der Gestaltauffassung aller zarte Sinn für Glanz und Farbe. Letztere schritten oft rasch von sinnlicher Betrachtung der Gestalt zur mathematischen fort; ja einige Wenige arteten leider so aus, daß sie sich allzubald der rein mathematischen Betrachtung ergaben, ja daß es ihnen gleichgültig wurde, ob sie das schönste Diamantoktaeder oder ein in Holz geschnittenes sahen. Dadurch vergaßen sie das Wichtigste, daß sie es mit tiefsinnigen Schöpfungen Gottes, nicht mit Gedanken der Menschen zu thun hätten. —

Die reizbaren frischen Augen der mit Farben- und Glanz-Sinn Begabten reiften dagegen allmählich zum sinnigen Auffassen der Krystalle in aller Schönheit ihrer Gestalten und Verwandlungen. Sie begriffen auch das mathematische Gesetz der Gestalten, wenn es sich unmittelbar aus der sinnlichen Betrachtung ergab, zeigten aber Unfähigkeit zu vermitteltem rein mathematischem Sinnen, und Widerwille dagegen. —

Wie gegen einzelne Eigenschaften, so zeigten einige Schüler bestimmte Neigung zu einzelnen Gattungen, Abneigung von andern; die ihnen zusagenden Gattungen begriffen sie leichter, selbst wenn sie dem von Zu- oder Abneigung gleich freien Betrachter weit schwieriger erschienen.

Solche und andere Verschiedenheiten der Schüler, die ich nicht alle schildern kann, da ich zuletzt jeden einzelnen Schüler schildern müßte, sind der Grund, warum mir, wie gesagt, das Lehren nach einer allgemeinen Methode allein ganz unmöglich erschien.

9. Unterricht in der Pflanzenkunde.

Im Erziehungsinstitut zu Nürnberg, an welchem ich drei Jahre lehrte, ward von mir auch Unterricht in der Pflanzenkunde ertheilt. Die Pflanzen wurden theils in der Umgegend von Nürnberg, theils im Institutsgarten gesammelt. Gewöhnliche Gartenpflanzen sollten, als dem Menschen vorzüglich bekannt und befreundet, beim Unterricht besonders ins Auge gefaßt werden; sie entsprechen hierin den Hausthieren in der Thierkunde. — Kamen die Knaben von den Ausflügen nach Hause, so wurden die gesammelten Pflanzen sauber neben einander auf einen

langen Tisch gelegt, besehen und benannt. Gegen den Schluß der Stunde schrieb jeder Schüler die Namen auf ein Blättchen und trug sie darauf in ein Buch, welches folgende Rubriken hatte:

	Zeit.	Name.	Ort.	Bemerkungen.
3. B.	Mai.	Körniger Steinbrech.	Mögeldorf.	Hat eine körnige Wurzel.

Den Schülern stand es frei, was ihnen beliebte in die Rubrik: „Bemerkungen" zu schreiben; natürlich schrieb jeder vorzüglich das, was ihm an der Pflanze besonders in die Augen gefallen. Ich erwähnte schon, daß ich es für den größten Misgriff halten würde, von Anfängern ein genaues, erschöpfendes Beschreiben zu fordern, weil dieß zu einem voreiligen Analysiren des noch nicht haftenden Gesammteindrucks führen müßte. —

Die Pflanzenbücher dienten nun im folgenden Jahre als botanische Kalender, die Knaben wußten zum Voraus, wo sie zu bestimmter Zeit bestimmte Blumen suchen müßten; so im Mai bei Mögeldorf den Steinbrech ꝛc. Nun begannen sie auch von selbst Arten in Geschlechter zu verbinden. Ein Knabe brachte einst eine Blume, man sagte ihm: es sei Ehrenpreis. Einige Zeit darauf brachte er wieder eine Blume, und bemerkte ganz richtig: da ist ein anderer Ehrenpreis. So einfach und natürlich ist bei charakteristischen Pflanzen die Bildung der Genera aus den Species. Hierbei faßten die Schüler Aehnlichkeiten und Unterschiede genauer ins Auge und giengen auf die einzelnen Theile und Eigenschaften der ihnen schon bekannten Pflanzen ein. So gewann das Lehren unvermerkt einen mehr wissenschaftlichen Charakter, die Knaben fanden durch Anschauen und Vergleichen die der Pflanzenwelt einwohnenden Begriffe der Species und Genera. —

Sollten sie aber hierdurch nicht etwa gegen Schönheit der Blumen gleichglitig werden und sich zu sehr einem rein verständigen Betrachten hingeben, so ist es rathsam, daß man von denen, welche im Zeichnen hinlängliche Fertigkeit haben, Blumen zeichnen lasse. —

Im ersten Sommer hatten die Kinder zwischen 3 und 400 Arten kennen gelernt. Diese Zahl ist viel eher zu groß als zu klein; besser, wenige Pflanzen bestimmt und fest aufgefaßt, als viele dämmernd und oberflächlich.

10. Nothgedrungene Inconsequenz.

Baco sagt:[1] Non alius fere est aditus ad regnum hominis, quod fundatur in scientiis, quam ad regnum coelorum, in quod, nisi sub persona infantis, intrare non datur.

Eine ähnliche Forderung macht der Dichter[2] an das Publikum, bei Aufführung seines dramatisirten Märchens; er verlangt: die Zuschauer sollten für eine Zeit ihre Ausbildung, ihre Kenntnisse vergessen, kurz „wieder zu Kindern werden." „Wir danken Gott, antworten ihm freilich die Leute, daß wir es nicht mehr sind, unsere Ausbildung hat uns Mühe und Angstschweiß genug gekostet."

Ich habe früher schon geklagt, daß unsere Jugend auf den gelehrten Schulen so ganz an Bücher und Vorträge, an die Wortwelt gewöhnt, von der lebendigen Gemeinschaft mit der Natur und dem Leben so ganz entwöhnt werde, daß sie meist, wenn sie die Universität bezieht, die ersten Natureindrücke ihrer Kinderjahre vergessen, ja selbst die kindliche Empfänglichkeit für solche Eindrücke verloren zu haben scheint. Ihr Geist muß dann zuerst wieder, nicht einzig durch sinnliche Anschauung, sondern vorzüglich durch das Wort, durch mündliche anregende Vorträge von Neuem auf die Natur gerichtet und zur früheren Kindlichkeit zurückgeführt werden.

Aus diesem Gesichtspunkt betrachtete ich die mir gestellte Aufgabe: allgemeine Naturgeschichte zu lesen. Aber auch beim Lehren der Mineralogie schickte ich mich in die Zeit. Wiewohl ich nämlich Jüngere fort und fort auf die oben beschriebene Weise unterrichtete, so wich ich doch bei meinen spätern akademischen Vorträgen in einer Hinsicht von derselben ab. Um nämlich mündliches Unterrichten möglich zu machen, mußte ich, wohl oder übel, mit der Kennzeichenlehre anfangen, mit Realerklärung der mineralogischen Zunftsprache. Im Uebrigen blieb ich aber meiner früheren Weise ganz getreu.

1) Nov. Org. 1, 68.
2) Tieck im gestiefelten Kater. Phantasus 2, 247.

11. „Geheimnißvoll offenbar.“ [1]

Der Unterricht in der Stein-, Pflanzen-, und Thierkunde führt, wie wir sahen, von der sinnlichen Anschauung zur Auffindung der, den Kreaturen einverleibten, durch ihre Erscheinung offenbarten Begriffe der Arten, Geschlechter u. s. w. Der Begriff verbindet das Gleichartige und trennt es vom Ungleichartigen. —

Wenn wir nun diese Naturbegriffe richtig aufgefaßt und ausgesprochen, sind wir damit den begriffenen Dingen auf den Grund ihres Daseins gekommen, haben wir ihr tiefstes Wesen und Leben erkannt?

Ein Mann, welcher sein ganzes Leben hindurch unermüdet und gewissenhaft die Natur erforschte, nämlich Haller, antwortet:

Ins Innere der Natur bringt kein erschaffener Geist. —

er meint: nur dem schaffenden Geiste, dem Schöpfer sei dieß vorbehalten. Und mit Haller harmonirt der große Baco. [2] „Fälschlich behauptet man, sagt dieser, des Menschen Sinn sei das Maß der Dinge; im Gegentheil entsprechen alle Wahrnehmungen des Sinnes wie des Geistes dem Wesen des Menschen, nicht dem Wesen des Universums. Der menschliche Verstand verhält sich wie ein unebener Spiegel zu den Strahlen der Dinge, da er seine Natur mit der Natur der Dinge vermischt, sie verzerrt und färbt.“ Und mit Haller und Baco stimmt Neuton überein, wenn er sagt: „wir sehen nur die Gestalten und Farben der Körper, wir hören nur die Töne, berühren nur die äußern Oberflächen, riechen nur die Gerüche, schmecken die Geschmäcke, das Innerste der Wesen erkennen wir durch keinen Sinn, durch keine Reflection.“ [3]

Gegen Hallers Ausspruch trat früher Göthe auf, eine spätere Aeußerung desselben harmonirt dagegen mit Haller. Er sagt: [4] Das Wahre mit dem Göttlichen identisch, läßt sich niemals von uns direkt erkennen, wir schauen es nur im Abglanz, im Beispiel, Symbol, in einzelnen und

1) „Du stehst geheimnißvoll offenbar.“ Göthes Harzreise im Winter.

2) Nov. Org. 1, 41.

3) Philosophiae nat. principia 3. 1, 675 (Ed. von le Seur. 1760). „Intimas substantias nullo sensu, nulla actione reflexa cognoscimus; et multo minus ideam habemus substantiae Dei.“ —

4) Göthes Werke 51, 254.

verwandten Erscheinungen: wir werden es gewahr als unbegreifliches Leben und können dem Wunsch nicht entsagen, es dennoch zu begreifen.“

Cüvier bekennt wiederholt, daß es in seiner Wissenschaft unbegreifliche Geheimnisse gebe. So sagt er: „die Einwirkung der äußern Gegenstände auf das Bewußtsein, die Erregung einer Empfindung, eines Bildes ist ein undurchdringliches Geheimnis für unsern Verstand.“ Nachdem der große Zoolog die Gesetze des Thierreichs erforscht hat, wie vor ihm keiner, kommt er auf die Fragen: was ist das Leben? wie entsteht es? — und gesteht, diese wichtigsten Fragen seien unbeantwortlich, das Leben sei ein tiefes Geheimnis. [1] —

Wir hören öfters das Geständnis: quantum est, quod nescimus. Man gibt wohl zu, daß wir das Innere von Afrika, die Länder an den Polen nicht kennen, daher auch noch manche unbekannte Pflanzen, Thiere und Steine gefunden werden dürften, und dergleichen; — wie aber, wenn jenes Wort auch von Allem gälte, was in den Kreis der Wissenschaft **aufgenommen** ist, wenn diese durchaus unvermögend wäre, das nescire irgendwo völlig zu beseitigen. Ich wiederhole die Frage: sind wir denn irgend einem Dasein, einer Thatsache der Natur ganz auf den Grund gekommen? Ists nicht vielmehr so, daß jede dieser Thatsachen zugleich eine begreifliche und eine unbegreifliche Seite hat, jede uns, wie der Mond, nur eine, bald mehr, bald minder erleuchtete Hälfte zeigt, aber eine zweite Hälfte nie uns zukehrt? [2] —

War für Cüvier, der so schöne Gesetze des Thierreichs fand, war für ihn nicht dennoch jedes Thier ein Räthsel, da er gestand: das Leben sei ihm ein Räthsel?

Wenn der Mineralog das primitive Rhomboeder des Kalkspaths aufs Genaueste mißt und berechnet, wenn er ebenso dessen Verwandtschaft mit den vielen hunderten von Krystallgestalten, welche der Kalkspath

1) „Cüvier, das Thierreich“ übersetzt von Voigt. Th. 1, 9. 10. „Alle Bemühungen der Physiker haben uns noch nicht zeigen können, wie sich das Leben organisirt, weder von selbst, noch durch irgend eine äußere Ursache.“ „Die Entstehung der organischen Körper ist daher das größte Geheimnis der organischen Oekonomie und der gesammten Natur.“ —

2) *Τὸ γνωϛὸν*, (das Erkennbare.) *τοῦ Θεοῦ φανερόν ἐϛιν ἐν αὐτοῖς. — Ἐκ μέρους γὰρ γινώσκομεν … ὅταν δὲ ἔλθη τὸ τέλειον, τότε τὸ ἐκ μέρους καταργηθήσεται. — ἄρτι γινώσκω ἐκ μέρους, τότε δὲ ἐπιγνώσομαι καθὼς καὶ ἐπεγνώσθην.*

bietet, mathematisch bestimmt — versteht er, weil er dieß vermag, jenes Rhomboeder? Kann er sagen: wie es doch möglich sei, dasselbe nach drei Richtungen, parallel den drei Paar Rautenflächen zu spalten, es so zu spalten, daß jede Spaltungsfläche vollkommen glatt, glänzend ist und mathematisch genaue Winkel zeigt? Er muß die Antwort auf diese Frage schuldig bleiben. —

Der Astronom rühmt sich vor allen seiner Wissenschaftlichkeit. Wie genau berechnet er nicht auf ferne Zeiten und Weiten hinaus die Bewegungen der Planeten, Kometen und Monde und wie bestätigt die genaueste Beobachtung seine astronomische Prophezeihung, so wie die Richtigkeit eines Exempels durch die Probe bestätigt wird. Bleibt denn auch hier Raum für ein nescire? — Ich antworte: man verfolge an einer Taschenuhr die Kreisung des Minutenzeigers, man zähle in festem Takte etwa 100, während dieser Zeiger von 12 auf 1 rückt, zähle in demselben Takte fort, so kann man mit Gewißheit voraussagen: wenn ich 600 zähle wird der Zeiger auf 6 stehen, wenn 1200 so wird er seinen Kreislauf vollendet haben. — Aber ungeachtet dieses Voraussagens braucht man die Uhr nie geöffnet zu haben, braucht durchaus nichts vom Bau und Mechanismus derselben zu verstehen. Ebenso der Astronom. Wenn er die Bahn des Jupiter noch so richtig berechnet, kann er deshalb irgend sagen: was für ein Wesen Jupiter ist? [1] Ja welcher Mensch kann die Frage: was ist die Erde für ein Wesen? beantworten, die Erde, auf der er doch wohnt und lebt. Wer aber sich unterfienge eine Antwort zu geben, dem gilt des Erdgeists Antwort an Faust:

Du gleichst dem Geist den du begreifst,
Nicht mir. —

1) Neuton, der, wie wir sahen, die Substanz aller Körper als für den Menschen völlig unerkennbar betrachtete, er würde natürlich diese Frage als eine ganz unbeantwortbare zurückgewiesen haben. Ja, der Schöpfer der Gravitationstheorie erklärt wiederholt, daß er nur die Eigenschaften der Schwere, nicht ihren Grund erkenne. So sagt er: Phaenomena caelorum et maris nostri per vim gravitatis exposui, sed causam gravitatis nondum assignavi. Darauf gibt er die Eigenschaften der Schwere an und fährt dann fort: Rationem vero harum gravitatis proprietatum ex phaenomenis nondum potui deducere, et hypotheses non fingo. (Princip. l. c. 676.) Und ganz übereinstimmend sagt er in der Optik: (Ed. Clarke. 1740. pag. 326): es gebe principia actuosa, wie die Schwere, Naturerscheinungen bezeugten deren Existenz; licet ipsorum causae, quae sint, nondum fuerit explicatum. Utique qualitates ipsae sunt manifestae, earumque causae solummodo occultae. Und weiter: es gebe motus principia, (wie gravitas) eorum causas exquirendas relinquo.

Diese Betrachtung soll nimmermehr zu einer, an allem Verstehen der Natur verzweifelnden Akatalepsie führen, sie soll nur dem Wahne entgegentreten, als könne der Mensch die Kreaturen so verstehen, wie nur Gott der Schöpfer sie versteht.[1] Die Natur ist uns „geheimnißvoll offenbar.“ —

Wozu aber hier in einem pädagogischen Werke diese Betrachtung? wird man fragen.

Ich antworte: das Anerkennen der wunderbaren Vereinigung des Offenbaren und Geheimnißvollen in der Natur, eine möglichst klare Einsicht der Grenze zwischen Beidem, wird auf den Charakter des Lehrers und auf sein Naturstudium den größten Einfluß üben.

Das Geheimnißvolle wird ihn demüthigen und ernst auf die Ewigkeit verweisen, dagegen wird er das Begreifliche mit gewissenhaftem, ausdaurendem Fleiß erforschen, und Gott für jede Freude danken, die ihm durch Erkennen der schönen festen göttlichen Gesetze zu Theil wird.[2]

Wie sollte aber eine solche Gesinnung und Einsicht des Lehrers nicht den größten und heilsamsten Einfluß auf seine Unterrichtsweise üben?

Wer an diesem heilsamen Einfluß noch zweifeln könnte, der wird sich davon überzeugen, wenn er den heillosen Einfluß kennen lernt, welchen auf die Schüler solche Lehrer haben, denen jene Einsicht und Gesinnung fehlt, die in beschränkter Selbstüberhebung wähnen: für sie gebe es kein Geheimniß, sie könnten alles begreifen. Darüber geschieht es meist, daß das wahrhaft Begreifliche von ihnen nicht beachtet und erkannt wird, während sie am Unbegreiflichen sich vergebens abmühen, und so, statt Gesetze Gottes zu finden, Hirngespinnste aushecken, die sie in hochmüthiger Blindheit für göttliche Gesetze ausgeben. Ihnen gilt das Wort: da sie sich klug dünkten, sind sie zu Narren worden — und zu Narren werden ihre Schüler.

12. Gesetz und Freiheit.

Der Anfänger nimmt Anstoß an der scheinbaren Unregelmäßigkeit der Krystalle. Vergleicht er z. B. das Modell eines Würfels von 6 gleich großen Flächen, mit einem Flußspathwürfel, dessen Flächen von

1) Ex analogia universi. Baco.
2) So dankt wiederholt Keppler.

sehr verschiedener Größe sind, so meint er wohl: trotz der rechten Winkel des Flußspaths sei doch keine so vollkommene Gesetzmäßigkeit in dem natürlichen Krystall, wie in den Modellen von Menschenhänden gemacht.

Diesen Irrthum zu berichtigen, wollen wir zuerst einmal die Gesetzmäßigkeit, welche in der Pflanzenwelt herrscht, betrachten. Wenn der Botaniker zur Bestimmung der Species Lilie sagt: die Blume habe eine sechstheilige, glockenförmige Corolle, sechs Staubgefäße, eine sechsfurchige, dreifächrige Kapsel u. s. w., so wird eine deutsche Lilie dieser Definition ebensowohl entsprechen als eine Lilie vom Berge Karmel. Und ebenso entspricht das sorgfältig treue Abbild der Lilien auf alten Gemälden, auch sie haben sechstheilige Corollen, sechs Staubgefäße u. s. w. So umfaßt also die Begriffsbestimmung, welche der Botaniker gibt, die Lilien aller Länder und Zeiten. Die feste Gesetzlichkeit ist klar, aber der Nichtunterrichtete, wenn er dieß erfährt, dürfte meinen: es seien also alle Lilien einander ganz gleich, und eine große Monotonie müsse, hiernach zu urtheilen, in der Schöpfung herrschen. Einen Gedanken der Art mochte die Kurfürstin haben, welche Leibnitzens Behauptung bestritt, daß kein Blatt völlig mit einem zweiten übereinstimme; ihre Bemühung, zwei ganz ähnliche Blätter zu finden, war aber durchaus vergeblich. — Und ebenso vergeblich würde es sein, zwei miteinander völlig übereinstimmende Lilien zu finden, wären sie auch auf demselben Stengel erblüht. „Das Gesetz des Herrn ist ohne Wandel," aber aus dieser Wandellosigkeit geht keine trübselige Einerleiheit aller der Individuen hervor, welche aus demselben göttlichen Begriffe hervorgehen. Vielmehr herrscht unterm Flügel des Gesetzes anmuthige Mannigfaltigkeit und freie Schönheit.

Noch mehr zeigt dieß die Thierwelt, am klarsten aber das Geschlecht der Menschen. Das Gesetz tritt hier mehr und mehr in den Hintergrund, freie Selbständigkeit dagegen so stark heraus, daß über sie das Walten Gottes im Leben des Einzelnen wie des ganzen Geschlechts von Frechen vergessen wird. Die Thoren sprechen in ihrem Herzen: es ist kein Gott; aber der Fromme findet in der Liebe zu Gott Frieden und spricht: Frei sein begehr ich nicht ohn dich — mein Will sei dein und deiner mein. —

Von diesem Culminationspunkte der enthüllten Freiheit und des verhüllten Gesetzes kehren wir zur stillen Steinwelt zurück. Wenn der

Gottlose in den Wahn verfallen kann, er sei völlig unabhängig und frei, ganz selbständig, so dürften wir meinen: das Steinreich sei das Reich völliger Abhängigkeit, in ihm finde sich keine Ahnung von Freiheit.

Von Freiheit im sittlichen Sinne kann freilich nur bei Menschen die Rede sein, von Freiheit des Handelns jedes Einzelnen. Aber eine erste Regung, eine Morgenröthe dieser Freiheit, ein Zeugnis, daß Gott nicht einförmige Marionetten, sondern zuletzt freie, selbständige Geschöpfe wolle, das offenbart sich schon im natürlichen Dasein der Creaturen, nämlich in der erwähnten unbegränzten Mannigfaltigkeit der Individuen, welche aus Ein und demselben Naturbegriff hervorgehen. —

Und dieß gilt selbst für die Krystalle des Steinreichs. Wenn der Bergkrystall in sechsseitigen Säulen krystallisirt, auf deren beiden Endflächen sechsseitige Pyramiden sitzen, so sind Flächen und Kantenwinkel dieser Gestalten fest, dagegen ist ein unbegränzter Wechsel in Größe einzelner Säulen- und Pyramidenflächen. Kein Krystall ist dem andern gleich, so wenig als ein Blatt dem andern. Und eben dieser Größenwechsel ist es, durch welchen schöne Verhältnisse offenbar werden,[1] welche am Modell nicht hervortreten, weil dessen gleichartige Flächen von gleicher Größe sind.

Man mache den Schüler auf solche Verhältnisse aufmerksam, so wird er gewis nicht mehr wähnen: die natürlichen Krystalle thäten es den Krystallmodellen nicht gleich, es seien nur Versuche diesen es gleich zu thun.

Schlußwort.

Von Herzen wünsche ich, daß der früher ganz verabsäumte Naturunterricht mehr und mehr Eingang finden, aber auch im rechten Sinne und auf rechte Weise getrieben werden möge, daß man von früh auf Gemüt, Sinne und Verstand der Jugend zum klaren, festen Auffassen der Schöpfung, dieser andern heiligen Schrift, bilden möge.

Wer hierauf erwiedern könnte: eine solche Bildungsweise fröhne der Sinnlichkeit, der verwechselt aufs Irrigste den reinen, heiligen Gebrauch der Sinne mit dem thierischen Misbrauch derselben. Denn der Natur-

1) Z. B. Parallelismen von Kanten.

forscher gebraucht der Sinne Gott zu Ehren; dient er aber böser Lust und Leidenschaft, so wird er gerade dadurch seine höhere geistig sinnliche Empfänglichkeit abstumpfen und zuletzt tödten. Der Lehrer der Naturkunde muß daher vor allen andern bei den Schülern auf Heiligung dringen, böse Lust bekämpfen, helle, reine Sinne und kindlich unschuldige Herzen fordern — eine Weihe, wie sie der Gottesgelehrte für das fromme Lesen der heiligen Schrift mit Recht verlangt. —

Aus einer solchen andächtigen sinnlichen Betrachtung der Schöpfung entwickelt sich allmählich eine mehr und mehr geistige. Die sterbliche, sinnliche Hülle streift sich ab, und unsterbliche in Gott fest gegründete Gedanken erwachen und erwecken zu einem höheren Leben.

So entwickelt sich ja der ganze Mensch. In der träumerischen Kindheit umfängt und fesselt ihn eine ahnungsreiche Sinnenwelt. Bis zum Mannesalter bilden sich seine Sinne mehr und mehr aus, sie sind Assimilationswerkzeuge seines unsterblichen Geistes. Hat er des irdischen Lebens Gipfel erreicht, dann treten sie allmählich zurück, dann klagen viele, wie ihre Augen und Ohren unempfänglicher werden. Klagen wir nicht; sehen wir darin ein Zeichen, daß sich im Menschen, der sinnlich gesättigt von den Erscheinungen der irdischen Welt, nun alles vergeistigen und verklären und daß er so für ein höheres Leben reif und empfänglich werden soll. Alles Irdische hat vollendet und das Himmlische geht auf.

Geometrie.

Die Schulzeit des Verfassers fällt in die letzten Jahre des vorigen Jahrhunderts. Damals herrschte die Meinung: nur wenige Schüler hätten Talent zu Mathematik, eine Meinung, welche freilich durch den meist geringen Erfolg des mathematischen Unterrichts bestätigt zu werden schien. Neuere Apologeten dieses Unterrichts bestritten aber jene Ansicht. Den Schülern, sagen diese, mangle es gar nicht am Talent, Mathematisches zu erlernen, vielmehr den Lehrern am Talent, Mathematik zu lehren. Befolgten die Lehrer nur die richtige Methode, so würde sichs erweisen, daß alle Knaben mehr oder minder Fähigkeit zur Mathematik hätten.

Denke ich daran, wie oft manche meiner begabteren Mitschüler in Verzweiflung geriethen, wenn sie, beim besten Willen, nicht im Stande waren, dem Lehrer der Mathematik zu folgen, so möchte ich jenen Apologeten beipflichten.

Nach beendeter Universitätszeit gieng ich nach Freiberg. Auf der dortigen Bergakademie lernte ich zuerst durch den trefflichen Werner die Krystallwelt kennen, welche mich unaussprechlich anzog. Je mehr ich mich mit großer Liebe in dieselbe vertiefte, um so mehr erkannte ich: dieß Krystallstudium sei für mich der rechte Anfang, der Eingang zur Geometrie. Wie wenn das auch für andere gälte, dachte ich, besonders für mehr receptive Schüler, welche von Anfang durch den Rigorismus logischer Demonstration zurückgeschreckt werden? —

Da sich niemand seiner selbst ganz entäußern kann, so wird der Leser mir verzeihen, wenn die folgenden Ansichten über den Elementarunterricht in der Geometrie den Gang meiner eigenen Bildung zu sehr verrathen. Es bleibt ihm überlassen, das ganz Persönliche von dem, was etwa auch für andere taugt, zu scheiden. —

Und nun zur Sache. —

Geometrie und Euklides waren früherhin synonym. Man könnte sagen: den Euklid studieren hieß Geometrie studieren; er war die personifizirte Geometrie. Seine Elemente, seit zweitausend Jahren Lehrbuch, sind wohl das älteste wissenschaftliche Lehrbuch der Welt. Dreihundert Jahre vor Christi Geburt für das Museum von Alexandrien verfaßt, ward es im Alterthum ausschließlich gebraucht und eben so in der Folgezeit bis in das 18. Jahrhundert. —

Dieser imponirenden Ausdauer der Euklidischen Elemente durch zwei Jahrtausende hindurch entspricht ihre große Verbreitung unter gebildeten Völkern und selbst unter halbgebildeten. Das beweist vorzüglich die große Menge von Uebersetzungen des Werks. Es ward ins Lateinische, Deutsche, Französische, Englische, Holländische, Dänische, Schwedische, Spanische — Hebräische, Arabische, Türkische, Persische und Tartarische übersetzt.[1] —

Im Lobe des Euklid dürfte, bis auf wenige Ausnahmen, die größte Harmonie herrschen. Hören wir einige Testimonia auctorum. Montücla, der Geschichtschreiber sagt: „Euklid stellte in seinem Werke, dem besten unter allen Werken gleicher Art, die vor ihm entdeckten Elementarwahrheiten der Geometrie zusammen, und zwar in jener bewunderten Verkettung, so daß kein einziger Satz ist, der nicht in nothwendigem Verhältnis mit den ihm vorangehenden und den ihm folgenden stände. Vergebens haben verschiedene Geometer, denen Euklids Anordnung misfiel, es versucht diese umzuordnen, ohne dadurch die Stärke seiner Beweise zu entkräften. Ihre ohnmächtigen Versuche haben gezeigt, wie schwer es sei, anstatt der vom alten Geometer gebildeten Beweiskette eine andere, eben so feste und tüchtige zu bilden. So urtheilte der berühmte Leibnitz, dessen Autorität in Sachen der Mathematik von großem Gewicht sein muß, und Wolf, welcher uns dieß mittheilt, gesteht: er habe sich vergebens bemüht, die geometrischen Wahrheiten in eine völlig methodische Ordnung zu bringen, ohne Unbewiesenes vorauszusetzen, oder die Festigkeit der Beweisführung zu verletzen. Die englischen Mathematiker, welche den Geschmack an strenger Geometrie am besten bewahrt

1) Montücla 1, 24. Das Verzeichnis der Ausgaben und Uebersetzungen von Euklids Elementen nimmt im 4ten Theile von Fabricii bibliotheca graeca 16 Quartseiten ein.

zu haben scheinen, dachten immer so. — In England erscheinen selten Werke, welche das Studium der Wissenschaft erleichtern sollen, dieselbe aber entkräften; Euklid ist dort fast der einzige Elementarlehrer, und es fehlt in England gewis nicht an Geometern."

Sehr übereinstimmend mit Montücla urtheilt Lorenz. In Euklids Werke, sagt er, „findet der Meister wie der Lehrling gleiche Nahrung und Befriedigung: wenn jenen die geschickte Zusammenstellung und Verbindung der Sätze und die feine Verkettung und Aneinanderreihung der Schlüsse in den Beweisen derselben anspricht, so sagt diesem die große Deutlichkeit und in gewisser Hinsicht auch Faßlichkeit zu, welche hier ihm sich darbietet. — Indes ist diese Faßlichkeit nicht von der Art, daß sie mehr überredend als überzeugend Nachdenken und Anstrengung erläßt: eine solche, auf Kosten der Gründlichkeit erkaufte Faßlichkeit ist unter der Würde einer Wissenschaft wie die Geometrie. Auch war Euklides von diesem, der Geometrie durch ihren strengen Gang eigenthümlichen Werthe so durchdrungen, daß er selbst seinem Könige zum Erlernen derselben keinen andern Weg als den, welchen er in seinen Elementen genommen hatte, vorzeichnen zu dürfen glaubte.[1] In der That, der streng wissenschaftliche Gang, welcher keine Lücke läßt, sondern alles auf wenige unbestreitbare Sätze durch eine zweckmäßige Verbindung und Stellung der Wahrheiten zurückführt, ist allein derjenige, welcher den möglichst größten formalen und materiellen Nutzen gewährt, und Schriftsteller oder Lehrer, welche ihre Leser oder Lehrlinge auf einem andern Wege leiten, meinen es weder mit ihnen noch mit der Wissenschaft aufrichtig und ernstlich genug. Auch haben die Versuche, welche verschiedentlich gemacht worden sind, das Euklidische System abzuändern und den Sätzen theils eine andere Stellung und Folge, theils andere Beweise zu geben, nie dauernden Beifall gehabt, sondern sind bald wieder in Vergessenheit gerathen. Die Geometrie fügt sich nun einmal nicht in die sogenannte Schulmethode, nach welcher alles, was von einem Gegenstande, z. B. von den Triangeln, zu sagen ist, zusammengenommen wird: die einzige Regel der Ordnung in ihr ist, dasjenige voran zu stellen, was zur richtigen Einsicht des Folgenden dient." —

Lorenz hielt demnach Euklids Werk in rein wissenschaftlicher Hinsicht und zugleich als Lehrbuch für unverbesserlich. Ebenso urtheilte

1) *Μὴ εἶναι βασιλικὴν ἄτραπον πρὸς γεωμετρίαν.*

Kästner: je weiter sich die Lehrbücher der Geometrie von Euklid entfernen, sagte er, um so schlechter sind sie. Und Montücla weist im Verfolg der von mir angeführten Stelle näher die Fehler der Correctoren Euklids nach. Einige hätten, mit Hintansetzung strenger Beweise, sich auf den Augenschein berufen, andere die Meinung gehegt: sie dürften von keiner Art Größe, z. B. nicht von Triangeln sprechen, bevor sie nicht aufs Ausführlichste von Linien und Winkeln gehandelt. Letzteres Verfahren nennt Montücla eine Art kindischer Affektation; wolle man auf solchem Wege nur einigermaßen die geometrische Strenge bewahren, so bedürfe es eben so vieler Beweise, als wenn man mit etwas begönne, das zusammengesetzter und dennoch so einfach sei, daß man nicht erst stufenweise zu demselben aufzusteigen nöthig habe. „Ja, sagt er, ich wage es weiter zu gehn, und fürchte mich nicht, es auszusprechen, daß diese affektirte Ordnung den Verstand einengen und ihn an einen Gang gewöhnen werde, welcher dem des Entdeckergeistes entgegengesetzt ist. Man entwickelt auf solche Weise mühsam mehrere einzelne Wahrheiten, während es nicht schwerer gewesen wäre, mit einem Griff den Stamm zu fassen, von welchem jene Wahrheiten nur Verzweigungen sind.“[1] —

Die Urtheile der Verehrer Euklids stimmen sonach darin ganz überein, daß die Elemente ein einziges, aus vielen unter einander aufs Festeste und Unauflöslichste zusammenhängenden Sätzen bestehendes Ganze bilden; daß die Folge der Sätze nicht verändert werden dürfe, da jeder Satz durch das Vorangehende bedingt und begründet sei, und wiederum das Nachfolgende bedinge und begründe. Als rein wissenschaftliches Buch

1) Ists doch, als hätte Montücla schon manche neuere mathematische Lehrbücher gekannt! Die Verkürzung und Umordnung der Elemente Euklids beginnt schon im 16ten Jahrhundert, in der zweiten Hälfte des 17ten mehrt sich die Zahl veränderter Ausgaben, z. B. Euclidis elem. libri octo, ad faciliorem captum accommodati auctore Dechales. 1660. Euclidis elementa nova methodo et compendiarie demonstrata. Senis 1690 etc. Vielleicht hatte Montücla auch die „Nouveaux elémens de Géometrie. Paris 1667“ im Auge. Sie sind von Arnauld aus der merkwürdigen Schule Port-Royal. Lacroix sagt von Arnaulds Werk: „es ist, wie ich glaube, das erste, in welchem man die geometrischen Sätze nach den Abstraktionen gesondert hat, indem man zuerst die Eigenschaften der Linien, dann die der Flächen, zuletzt die der Körper betrachtet“ (Essais sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier, par Lacroix. Paris 1816. S. 289). Leider konnte ich Arnaulds Buch nicht auftreiben; nach der Charakteristik von Lacroix ist es ein Vorläufer der Pestalozzischen Schule.

und als Lehrbuch seien Euklids Elemente so vortrefflich, daß die Versuche sie zu verbessern nur unglücklich ausgefallen. —

Nach dem Mitgetheilten könnte man denken: alle Welt sei in Bezug auf den Unterricht in der Geometrie völlig einig, alle erkennten unbedingt als ihren Meister den Mann an, welcher seit 2000 Jahren im Reiche der Geometrie das Scepter geführt. Weit gefehlt! wir stoßen hier auf seltsame Inconsequenzen, besonders auf eine Lehrpraxis, welche mit den angeführten Urtheilen über Euklid im grellsten Widerspruch steht. Denn wie sollen wir es nur zusammenreimen, wenn dieselben Gelehrten, welche in Euklids Werke eine in sich fest geschlossene, verkettete, unverrückbare Folge von Sätzen sehen, wenn eben dieselben beim Lehren ganze Bücher der Elemente auslassen? Bleiben die einen beim ersten Buche stehen, so ließe sich das allenfalls in so fern vertreten, als man dieß Buch als ein eigenes, selbständiges Ganze betrachtete. Andere gehen aber bis zum sechsten Buche, überspringen jedoch das zweite und fünfte, noch andere wählen die sechs ersten Bücher und schließen dem sechsten unmittelbar das eilfte und zwölfte an, das dreizehnte berücksichtigen sie nicht. Darf man so mit einem solchen Werke verfahren, von den dreizehn Büchern bald fünf, bald neun, bald zwölf auslassen? —

Wie sollen wir dieß, ich frage verwundert noch einmal, mit den gegebenen Charakteristiken der Euklidischen Elemente reimen? Sieht man aber diese Charakteristiken genauer an, so lassen sie trotz des überfließenden Lobes etwas vermissen. Alle preisen den innigen, festen Zusammenhang des Werks, nichts weiter. Ists doch, als wenn jemand bei Schilderung eines bildschönen Mannes nur ins Auge faßte, daß derselbe sehr knochen- und muskelfest sei, oder zum Lobe des Straßburger Münsters nichts zu sagen wüßte, als daß man die Steine des Gebäudes höchst regelrecht behauen und aufs Genaueste zusammengefügt habe. Ist denn an des Euklids Gebäude nichts zu bewundern, als die meisterhafte Technik, mit welcher er seine Bausteine, die mathematischen Sätze, so unverwüstlich zusammengefügt hat, nicht weit mehr die aus Einem tiefen, umfassenden und alle Theile durchdringenden Künstlergedanken entsprungene Schönheit des Werks? — Wie war der große Keppler von dieser Schönheit begeistert, wie empörten ihn des Ramus Angriffe gegen Euklides, besonders gegen das zehnte Buch der Elemente![1] Er habe, sagte nämlich

1) Harmonices mundi Lib. 1, 3—5.

Ramus, nie etwas so verworrenes und verwickeltes gelesen als dieses Buch, worauf ihm Keppler entgegnet: hättest du dieß Buch nicht für zu leicht verständlich gehalten, so würdest du nimmermehr über dessen große Dunkelheit geschmäht haben. Es bedarf größerer Arbeit, es bedarf Ruhe, Sorgfalt und vorzüglicher Geistesanspannung, bis du Euklids Absicht begreifst.... Du, der du hierin als Patron der Unwissenheit und des Pöbels auftrittst — magst tadeln, was du nicht verstehst, mir aber, der ich die Ursachen der Dinge erforsche, mir hat sich nur im zehnten Buche Euklids der Weg zu denselben eröffnet .... An einer andern Stelle sagt er: durch einen rohen Richterspruch ward dieß zehnte Buch verdammt, nicht gelesen zu werden, welches gelesen und verstanden die Geheimnisse der Philosophie aufschließen kann. —

Weiterhin greift Keppler den Ramus an, daß er eine Behauptung des Proklus nicht geglaubt, welche doch entschieden wahr sei, die Behauptung: das letzte Ziel des Euklidischen Werks, auf welches sich durchaus alle Sätze aller Bücher bezögen, seien [1] die fünf regelmäßigen Körper. Daher habe Ramus die höchst dreiste Ueberzeugung geäußert: jene fünf Körper müßten zu Ende der Elemente Euklids wegfallen. Indem er aber so den Zielpunkt des Werks beseitigt, gleichsam die Form des Gebäudes zerstört habe, so sei nichts als ein formloser Haufen von Sätzen übrig geblieben. —

Meinen sie etwa, sagt Keppler im Verfolg, Euklids Werk sei deshalb *στοιχεῖα* genannt, weil man in demselben ein höchst mannigfaltiges Material finde, was für aller Art Größen und für die Künste, welche sich mit Größen befassen, benützt werden könne; da das Werk doch vielmehr nach seiner Form *στοιχείωσις* genannt wurde, weil jeder folgende Satz sich auf einen vorhergehenden stützt, so bis zum letzten Satz des letzten Buches, [2] welcher keinen der vorangeschickten entbehren kann. Den Baumeister behandeln sie wie einen Holzaufseher und Bauholzlieferanten, und wähnen, Euklid habe sein Buch geschrieben, um allen Andern zu leihen, während er allein kein eigenes Haus besitze. — Kepplers Ur-

1) Exceptis quae ad numerum perfectum ducunt. Proklus sagt nämlich in seinem Commentar zum ersten Buche der Elemente: *Εὐκλείδης τῇ προαιρέσει μὲν Πλατωνικός ἐστι καὶ τῇ φιλοσοφίᾳ ταύτῃ οἰκεῖος· ὅθεν δὴ καὶ τῆς συμπάσης στοιχειώσεως τέλος προεστήσατο τὴν τῶν καλουμένων Πλατωνικῶν σχημάτων σύστασιν.*

2) Partim et libri noni, l. c. pag. 5.

theil unterscheidet sich hiernach von den bisher mitgetheilten wesentlich dadurch, daß er nicht bloß Euklids Kunst fest und solid zu mauern lobt, sondern die Herrlichkeit des ganzen Gebäudes vom untersten Fundament bis zur Dachfirste preist. Spätere Mathematiker stießen sich jedoch daran, daß Proklus und Keppler die 5 regelmäßigen Körper so hervorhoben und in ihnen das letzte Ziel des Euklidischen Werkes erblickten. Auch Montücla und Lorenz nahmen Anstoß, jedoch stimmten sie mit Keppler und Andern, wie wir sahen, darin überein, daß in Euklids Elementen die entschiedenste Verkettung der Sätze sich finde, nie ein späterer Satz aufgestellt würde, der nicht durch vorangehende begründet wäre. Eine solche Verkettung zu bilden wäre dem Euklid aber unmöglich gewesen, hätte ihm nicht gleich beim Beginn seines Werks die ganze Disposition desselben durchaus klar vor der Seele gestanden, hätte er nicht schon bei der ersten Erklärung des ersten Buches die letzte Aufgabe des 13ten Buches im Auge gehabt. Kann doch kein Baumeister den ersten Grundstein seines Gebäudes eher legen, bevor er nicht den Entwurf des Ganzen aufs Klarste ausgearbeitet hat. —

So viel ergibt sich selbst der oberflächlichsten Betrachtung, daß Euklid von den einfachsten Elementen beginnt und mit mathematischer Demonstration der Körper endigt.[1] Er beginnt mit Erklärung von Punkt, Linie, Fläche — handelt in den ersten 6 Büchern von der ebenen Geometrie und kommt erst im 11ten Buch auf die Körper. Die erste Definition dieses Buchs, die des Körpers, schließt sich an jene drei Definitionen an. Warum Euklid zwischen der ebenen und körperlichen Geometrie, zwischen dem 6ten und 11ten Buche, 4 andere Bücher einschalten mußte, weist Lorenz nach. Die Betrachtung der regulären Figuren und Körper, sagt er, setze die im 10ten Buche abgehandelte Lehre von der Commensurabilität und Incommensurabilität der Größen voraus, diese Lehre hinwiederum die vom 7ten bis zum 9ten Buche dargelegte Arithmetik. — Unter allen Körpern stehen die 5 regelmäßigen in ganz einziger Schönheit da; Plato nennt sie die schönsten Körper (*κάλλιστα σώματα*). Es darf uns daher nicht wundern, wenn Euklid mit Demonstration ihrer mathematischen Natur und ihres Verhältnisses zum allervollkommensten Körper, zur Kugel, seinem Werke die Krone aufsetzte. Im 18ten Satz des 13ten Buchs, dem letzten des

1) Was auch Proklus schon bemerkt.

ganzen Werkes, löst er die Aufgabe: die Seiten der in einerlei Kugel beschriebenen 5 regelmäßigen Körper zu finden. Ist dieser Satz nicht Ziel, so ist er doch entschieden Schlußstein seines Werkes.

Vieles deutet aber darauf hin, daß dem Euklid die Demonstration der 5 regelmäßigen Körper und ihres Verhältnisses zur Kugel wirklich das höchste Ziel seiner Elemente war. Die Griechen bei ihrem reinen mathematischen Schönheitssinn und freier, wissenschaftlicher Gesinnung bewunderten und erforschten die abgeschlossene Pentas jener Körper, welche zuerst in der pythagoreischen Schule, dann bei Plato eine große Rolle spielt. Daß Euklides aber, der wahrscheinlich Schüler des Plato zu Lehrern hatte, sich in dieser Hinsicht an Pythagoras und Plato anschloß, dieß würde uns, falls wir auch seine „Elemente" nicht besäßen, die angeführte Stelle des Proklus und folgendes alte Epigramm lehren:

Fünf platonische Körper, sie fand der samische Weise;
Wie sie Pythagoras fand, so zeigte ihr Wesen uns Plato;
Ihnen verdankt Euklid den herrlichen Ruhm seines Namens.[1]

Gibt dieß Epigramm des Psellus nicht eine unzweideutige Bestätigung der Ansicht, welche Proklus und Keppler von Euklids Elementen, von der Disposition und dem Ziele des großen Werks hatten?

Ich sagte: den Euklid studieren hieß früher: Geometrie studieren, der Leser wundere sich also nicht, wenn ich so weitläufig über die „Elemente" gesprochen habe und im Verfolg noch sprechen werde.

Was bewog, fragen wir nun, die neueren Mathematiker so auffallend von Euklids Lehrgange abzuweichen und ganze Bücher seines Werks zu ignoriren? Sie mögen selbst diese Frage beantworten.

Von den Büchern 1—6, 11 und 12 sagt Montücla: sie umfaßten das durchaus Nothwendige und verhielten sich zur übrigen Geometrie wie die Buchstabenkenntnis zum Lesen und Schreiben. Die übrigen Bücher, fährt er fort, werden für minder nützlich gehalten, seit die Arithmetik eine andere Gestalt erhalten und die Theorie der incommensurabeln Größen und der regelmäßigen Körper für die Aufmerksamkeit der Geometer wenig Reiz mehr hat. Doch sind sie für den, welcher mathematischen Geist besitzt, nicht ohne Verdienst. — Montücla wie Lorenz verweisen daher

1) *Σχήματα πέντε Πλάτωνος ἃ Πυθαγόρας σοφὸς εὗρε,*
Πυθαγόρας σοφὸς εὗρε, Πλάτων δ' ἀρίδηλ' ἐδίδαξεν·
Εὐκλείδης ἐπὶ τοῖσι κλέος περικαλλὲς ἔτευξεν.

diese 5 Bücher an Mathematiker von Profession. Vom 10ten Buch insbesondere urtheilt Montucla: es enthalte eine so tiefe Theorie der incommensurabeln Größen, daß er zweifle, ob ein Geometer unserer Tage dem Euklid durch dieß finstere Labyrinth zu folgen wage. Man vergleiche hiermit die Aeußerung von Keppler und Ramus über dieß 10te Buch, welche ich mittheilte.

Ueber das 13te Buch, welches, wie die zwei ihm folgenden des Hypsikles, von den regelmäßigen Körpern handelt, sagt Montucla: ungeachtet des geringen Nutzens dieser Bücher, habe ein Herausgeber des Euklid,[1] Foix, Graf von Candalle, ihnen 3 andere hinzugefügt, in welchen, wie es schiene, derselbe alles habe erschöpfen wollen, was man nur über die wechselseitigen Verhältnisse jener Körper ersinnen könne. „Uebrigens, fährt er fort, könnte diese Theorie der regelmäßigen Körper mit alten Bergwerken verglichen werden, die man verlassen, weil die Ausbeute nicht die Kosten deckt. Die Geometer betrachten sie höchstens als einen Gegenstand des Zeitvertreibs oder als Veranlassung zu irgend einem seltsamen Problem."

Was würde Keppler zu diesem Urtheil gesagt haben?

Sobald man Euklids Werk nicht mehr als Ein Ganzes behandelte, so mußte schon hierdurch das Bedürfnis entstehen, die als „durchaus nothwendig" betrachteten 8 Bücher desselben zu einem neuen Lehrbuch neuzugestalten, sie zu reorganisiren, und dabei ein neues Ziel ins Auge zu fassen. Ausgezeichnete Mathematiker haben sich mit einer solchen Reorganisation befaßt, die meisten nahmen von Euklids einzelnen Sätzen, auch wohl von Gruppen derselben, möglichst viele in ihre Lehrbücher auf. Wie ist es aber möglich, wird man fragen, ein so ausgezeichnet organisirtes Werk, wie Euklids Elemente zu desorganisiren und aus den membris disjectis magni poetae neue Lehrbücher zu componiren? Es dürfte so zu erklären sein. Wenn gleich Euklid von einem bestimmten Punkte aus, einem ebenso bestimmten Ziele zustrebte, so eilte er doch nicht in gerader Eisenbahnlinie vom Terminus a quo zum Terminus ad quem,

1) Franz Foix, Graf von Candalle, starb 1594 im 92sten Jahre. Er stiftete zu Baurdeaux eine mathematische Professur und bestimmte sie dem, welcher eine neue Eigenschaft der 5 regelmäßigen Körper entdeckte. Die erste Ausgabe von Candalles Euklid mit Zugabe eines 16ten Buchs erschien 1566; die zweite mit einem 17ten und 18ten Buche 1578. Auf Latein: Autore D. Franc. Flussato Candalla.

ohne sich nach allen Seiten umzusehen. Vielmehr haben seine einzelnen Sätze und noch mehr die Gruppen seiner Sätze eine Art selbständigen Daseins, so daß man aus ihnen neue Lehrbücher zusammenstellen konnte, deren Disposition von der Euklidischen ganz verschieden war.

Es ist mit der Gedanken-Fabrik
Wie mit einem Weber-Meisterstück,
Wo Ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber, hinüber schießen,
Die Fäden ungesehen fließen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.

Diese Worte, wiewohl sie aus dem Munde des götheschen Mephistopheles kommen, gelten dennoch in Wahrheit vom Webermeisterstück Euklids, da Ein Tritt tausend Fäden regt, Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.

Sollen wir nun die guten neuen Lehrbücher abschaffen, und statt ihrer sämmtliche 13 Bücher der Elemente, so wie sie sind, beim mathematischen Schulunterricht zu Grunde legen? Dagegen würde selbst Keppler, der tiefsinnigste Verehrer Euklids sprechen; vertheidigte und lobte er doch die Elemente als ein grandioses wissenschaftliches Werk, aber nicht als ein Lehrbuch. Nimmermehr würde er unsern Gymnasiasten zugemuthet haben, das 10te Buch derselben zu studieren, da er ja dem Ramus, dem berühmten Ramus vorwarf: er habe sich sehr geirrt, wenn er dieß Buch für leicht gehalten, es bedürfe geistiger Anstrengung, um es zu verstehen. Montücla, wiewohl er gegen eine falsche, entnervende, unwissenschaftliche Weise das mathematische Studium zu erleichtern, streng auftritt, sagt dennoch: es sei nöthig gewesen, die Geometrie zugänglicher zu machen, und viele Lehrbücher [1] hätten dieß geleistet, deren er sich beim Unterricht gern bedienen und nur den außerordentlich Begabten kein anderes Buch als den Euklid empfehlen würde. —

Und waren denn Euklids Elemente ursprünglich ein Lehrbuch für Anfänger? Sollen wir etwa die gelehrten Mathematiker, welche aus allen Ländern nach Alexandrien kamen, um sich da unter Leitung von Euklid, Eratosthenes, Hipparch in ihrer Wissenschaft zu vervollkommnen, mit 16jährigen Gymnasiasten vergleichen? War das Museum in Alexandrien ja von Anfang, das heißt: zu Euklids Zeit, bloßer Gelehrtenver-

1) Montücla 1, 211.

ein und ward erst späterhin Unterrichtsanstalt.[1] Euklid schrieb daher seine Elemente für Männer, die schon ausgerüstet mit mathematischen Erfahrungen, Kenntnissen und Uebungen zu ihm kamen. Weil das Buch kein Schulbuch war, so durfte Euklid seinem Könige jene Antwort geben, da dieser verlangte: er solle „die Geometrie zugänglicher machen." —

Aber wie mag nur dieses Buch entstanden sein? —

Der Leser fürchtet vielleicht, diese Frage dürfte mich in eine historische Dämmerung führen und zu dämmernden Hypothesen verführen. Ich will es drauf wagen.

Montücla sagt: Euklid habe in seinem Werke die vor ihm entdeckten Elementarwahrheiten der Geometrie zusammengestellt. Wir wissen wenigstens von einzelnen Lehrsätzen, daß sie vor Euklid da waren — so vom pythagoreischen Lehrsatz. Jedenfalls bliebe dem Euklid doch das unschätzbare Verdienst der geistreichsten, durchaus künstlerischen Redaktion.

Den Gedanken, welcher ihn bei dieser Redaktion leitete, haben wir besprochen, es war der Gedanke, von den einfachsten Elementen aus, vom Punkt, durch Linien und Flächen construirend zu den mathematischen Körpern, zuletzt zu den schönsten, zu den regelmäßigen und ihrem Verhältnis zur Kugel, fortzuschreiten.

Sollte nun wohl die geometrische Betrachtung, in ihren ersten Anfängen auf Euklids Weise begonnen, unmittelbar zu einer solchen στοιχείωσις geführt haben? Gewis nicht. Wäre dem also, warum hätte man doch Euklids Elemente so sehr bewundert, sie vorzugsweise στοιχεῖα, ihren Verfasser στοιχειωτής genannt? Nimmermehr wird man mit einem Punkte, mit einem ens non ens begonnen haben, von ihm zur Linie, Fläche, zuletzt zu Körpern fortgeschritten sein. Körper waren vielmehr das Ursprüngliche, sinnlich Gegebene; abstrahirend kam man von der Totalanschauung derselben zum gesonderten Betrachten der Flächen, welche jeden Körper begränzen, weiter der Linien, welche die Flächen, zuletzt der Punkte, welche die Linien begränzen.

Zu dieser äußersten Abstraktion hindurchgedrungen, zu den Elementen, στοιχείοις, versuchte Euklid die στοιχείωσις, einen Rückweg, einen Aufbau der Körper aus den Elementen. Und diese Reconstruktion konnte

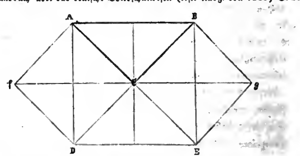
1) Vgl. Klippel über das alexandrische Museum. 114. 228.

nur mit klarem Erkennen und rationeller Kunst geschehen, mit voller Einsicht in die Gesetze und Verwandtschaften der Figuren, Körper u. s. w.

Hatte man sich anfangs mit feiner, griechischer Sinnigkeit in die Anschauung der Körper und Figuren vertieft, so mußte hierbei schon manches Gesetzliche stark in die Augen gefallen sein; anderes aber blieb der Anschauung verhüllt, es konnte erst später vollständig erschlossen werden.[1] So fällt es z. B. bei Betrachtung des Würfels in die Augen, daß seine Flächen gleichseitig und gleichwinklig, daß eine horizontale Fläche desselben von 4 verticalen begränzt wird. Daß sich aber Seite, Diagonale und Axe des Würfels zu einander verhalten wie $\sqrt{1} : \sqrt{2} : \sqrt{3}$, das kann man nicht mit leiblichen Augen sehen, es wird durch Hülfe des pythagoreischen Lehrsatzes ermittelt. — Bei den Demonstrationen kam man höchst wahrscheinlich meist von einem concreten Fall aus, der einfach und anschaulich war, zum Umfassenderen, Abstrakteren, dem der Sinn nicht gewachsen ist. Sollte man z. B. wohl gleich anfangs den pythagoreischen Lehrsatz für alle und jede rechtwinklige Dreiecke gesucht und gefunden haben? Schwerlich. Aber für das gleichschenklige, rechtwinklige Dreieck lehrte es der Augenschein (nur eine sehr einfache Demonstration brauchte hinzugefügt zu werden), daß die Quadrate der Katheten zusammengenommen so groß als das Quadrat der Hypotenuse sind.[2] Hatte man dieß, so lag die Frage nahe: gilt es für alle recht-

1) Vgl. mein ABC-Buch der Krystallkunde S. IX. XI. XXIII. und 164. und Harnisch, Handbuch über das deutsche Volksschulwesen (erste Ausg. von 1820) S. 232.

2)



A C B gleichschenkl. rechtwinkl. Dreieck. Das Quadrat A B D E seiner Hypotenuse begreift 8 der kleinsten Dreiecke, die Quadrate seiner Katheten A C und B C begreifen zusammen ebenfalls 8 solcher Dreiecke, und alle diese Dreiecke sind einander gleich und ähnlich.

winkligen Dreiecke? — Theilte man ein Quadrat durch eine Diagonale in 2 Dreiecke, so sah man, daß in jedem dieser Dreiecke ein rechter und 2 halbe rechte, zusammen 2 rechte Winkel waren und fragte: gilt dieß für alle Dreiecke?

Man dürfte also meist von den einfachsten und regelmäßigsten Körpern und Figuren zu den verwickeltern und weniger regelmäßigen fortgeschritten sein, von dem Anschaulichsten zu dem mehr Abstrakten, was nicht der Sinn, sondern nur der Verstand faßt. Hatte man endlich die umfassendste Definition und Demonstration gefunden, so war nicht mehr von dem ersten concreten Falle die Rede, welcher Veranlassung wurde das Umfassendste zu suchen, der Fall war ja in die gefundene Definition und Demonstration einbegriffen.

Es ist wiederholt gesagt worden: der Lehrer einer Wissenschaft müsse den Entwicklungsgang derselben wohl beachten und beim Lehren mehr oder minder befolgen. Jeder Schüler müsse diesen Gang noch einmal gehen, nur so, daß die ersten Finder und Erfinder meist erst nach manchem langen Irren den rechten Weg gefunden, welchen der Schüler unter Leitung des Lehrers in kürzerer Zeit und sicher finden könne.

Nach dieser Ansicht, welche ich theile, aber auch abgesehn von der Geschichte, halte ich es für natürlich, beim Unterricht mit Betrachtung der Körper zu beginnen, mit welcher höchst wahrscheinlich die Entwicklung der Geometrie begann und von da aus durch Abstraktion zu den Elementen fortzuschreiten. Hier angekommen tritt erst Euklid oder Euklids Methode ein, und führt demonstrirend von den Elementen zu den Körpern zurück. Auf dem Hinweg leitet die Anschauung, der unmündige Verstand glaubt; auf dem Rückwege leitet der mündige Verstand und die Anschauung muß ihm, wie oft! Glauben schenken. —

* * *

Daß dem Euklidischen demonstrativen Gange im Unterricht etwas vorangeschickt werden müsse, Anschauliches, Einleitendes, darüber sind in unserer Zeit viele Mathematiker einig. Besonders sah man die, durch Pestalozzi und seine Schule aufgekommene Formenlehre für eine Propädeutik der Geometrie an, in ihr sollte die Anschauung, in der Geometrie der Verstand vorwalten.[1]

1) Diesterweg, Wegweiser. Zweite Auflage Th. 2, 188 sqq.

Allein mit Körpern begann man nicht, sondern, dem bis zur Caricatur getriebenen Elementarisiren gemäß, mit dem Punkte, mit dem unmeßbaren, dimensionslosen Punkte. Darauf gieng man zu Linien über und verlor sich in zahl- und ziellose Combinationen. Endlich kam man zu Flächen, von Körpern war in der bekannten Schmidschen Formenlehre, der Vorläuferin vieler andern, so gut als nicht die Rede,[1] das Wenige aber ist wirklich nicht der Rede werth.

Spätere fühlten wohl die Nothwendigkeit, mit einem Körper anzufangen, etwa mit dem Würfel, aber einzig, um an demselben den Abstraktionsprozeß zu zeigen, durch welchen man vom Körper zum Punkt gelange. Sobald sie dieß in der Kürze gethan, giengen sie meist sogleich zum Combiniren von Punkten, Linien 2c. und zu andern Operationen über; es war wieder das Vorige. Wie bedeutend und einflußreich mir nun die Formenlehre auch erscheint, wie sehr ich den verständigen Fleiß und die große Mühsamkeit auch achte, mit welcher vorzügliche Pädagogen diese neue Disciplin bearbeiteten, so kann ich doch die Art, wie sie es angriffen, unmöglich für die richtige halten.[2]

Ich meine, wie gesagt, der geometrische Unterricht solle nicht mit so kurzer Analyse eines oder des andern Körpers in seine geometrischen Elemente, vielmehr mit genauer, ausdaurender Betrachtung vieler mathematischen Körper beginnen. Sind aber Körper der Anfang und zugleich das Ende der Elementargeometrie, so frägt sichs: welche Körper? Etwa jene bekannten, die in jeder Stereometrie behandelt werden: Prisma, Pyramide, Kugel, Kegel, Cylinder? — vielleicht auch die 5 regelmäßigen Körper?

Wenn ich diese letzteren zunächst im Auge habe, so sollte mich fast das oben angeführte Urtheil Montüclas zurückschrecken. Er verglich ja die Theorie der regelmäßigen Körper mit alten Bergwerken, welche man verlassen, weil die Ausbeute nicht die Kosten decke. „Die Geometer, fuhr er fort, betrachten sie höchstens als einen Gegenstand des Zeitvertreibs oder als Veranlassung zu irgend einem seltsamen Problem.“ Diese

1) Im 2ten Theile S. 101.

2) Dem scharfen, so treffenden Urtheil Curtmanns über das Treiben der Formenlehre in Volksschulen, über Fröbels „excentrischen Vorschlag, die geometrische Combination als principales Beschäftigungsmittel für kleine Kinder anzuwenden“, dem trete ich mit voller Ueberzeugung bei. Vgl. „die Schule und das Leben von Curtmann“ S. 62.

alten Bergwerke sind aber wieder aufgenommen und geben große Ausbeute, aus dem bloßen Zeitvertreib ist ein heiliger Ernst geworden. Zu vielen jener Körper,[1] welche die alten Mathematiker mit geometrischem Kunstsinn construirten, sind in unserer Zeit Originale in der Natur gefunden worden; ja nicht bloß die altbekannten Körper fand man, sondern eine zahllose Menge anderer schöner Gestalten, in denen sich Gesetze offenbaren, welche kein Mathematiker geahnt hatte.

Es ist die Mineralogie, welche uns diese neue geometrische Welt — die Welt der Krystalle kennen lehrte. Mir ward sie zuerst, wie erwähnt, in der Freiberger Schule des trefflichen Werner bekannt. Als ich später, im Jahre 1809, nach Iferten kam, und Schmids Formenlehre mich beschäftigte, so erschien mir diese als der schroffste Gegensatz der Krystallkunde.

In der Formenlehre jenes unendliche, unabsehbare Combiniren. Da fragte man wohl: in wie vielen Punkten können sich n Linien schneiden — ob aber die aus solchen Combinationen hervorgehenden Figuren schön oder häßlich seien, danach fragte man nicht. Fehlt aber der Sinn für mathematische Schönheit, so steht es sehr bedenklich um einen mathematischen Unterricht, der sich vorzugsweise mit mathematischen Anschauungen befaßt. Von Körpern war, wie ich schon erwähnte, so gut als gar nicht die Rede. Alles schien nur darauf berechnet zu sein, die Knaben in unaufhörlicher, angespannter, ja überspannter Produktionsthätigkeit zu erhalten, ohne daß man sich um den geometrischen Werth des Producirten kümmerte. Man bezielte, so hieß es, vorzüglich einen formalen Gewinn.

Wie war doch das Freiberger Krystallstudium so ganz das Gegentheil dieses unnatürlichen, endlosen Producirens mathematischer Misgeburten! Sein Anfang war ein stilles, sinnendes Vertiefen in die wunderschönen Krystalle, in die Werke dessen, der „ein Meister aller Schöne" ist. Eine Ahnung der unergründlichen, göttlichen Geometrie ergriff uns; wie groß war unsere Freude, da wir allmählich die Gesetze der einzelnen Gestalten und ihrer Verwandtschaften kennen lernten! Niemand dachte auch nur entfernt an einen besonderen formalen Nutzen seines Krystallstudiums: es würde uns als eine Blasphemie erschienen sein, hätte jemand gesagt: wir sollten die Krystalle zu unserer Bildung gebrauchen.

1) Auch mehrerer der 13 archimedischen.

Wir vergaßen uns vielmehr ganz über dem tiefsinnigen, unergründlich reichen Gegenstand, und diese gesegnete Rücksichtslosigkeit dürfte uns größern formalen Gewinn gebracht haben, als je ein rastloses Rennen und Jagen nach solchem Gewinn. —

Die entgegengesetzten Eindrücke, welche ich so in Freiberg und Iferten erhielt, sie sind mir fest eingeprägt. Ich will es gar nicht verhehlen, daß sich mein ganzes Wesen zu einem stillen Vertiefen in die Werke Gottes hingezogen fühlt, zu einem Hineinleben, aus welchem allmählich das Begreifen erwächst. Eine unaufhörliche, unruhige, überspannte Thätigkeit ist mir um so widerwärtiger, als ich den Segen einer ruhigen Thätigkeit geschmeckt; ich erschrecke über den pädagogischen Imperativ: stehe nie still! Mir ists, als sollten die schönen Sonntage und ihre heilige Ruhe ganz abgeschafft werden, als sollten wir fort und fort laufen, ohne Rast, ohne uns, führte der Weg auch durch paradiesische Frühlingsgegenden, jemals ruhig umzusehen.

Doch wohin komme ich? kehren wir zur Sache zurück.

Als ich vor 37 Jahren meinen „Versuch eines ABC-Buchs der Krystallkunde" schrieb, dachte ich auf diesem, der Mineralogie und Mathematik gemeinsamen Gebiet, zurück an die Formenlehre. Ich sprach die Hoffnung aus, eine ausgebildete Krystallkunde würde, von Naturgesetzen gezügelt, das mit Maß und Ziel leisten, was die Formenlehre Pestalozzischer Schüler ohne Maß und Ziel verfolgt habe. —

Ich war überzeugt, daß solch Anschließen an die Krystallwelt der Behandlung der Formenlehre einen ganz neuen Charakter aufprägen müsse, welcher dem der gewöhnlichen Behandlung zum Theil völlig entgegengesetzt wäre. Verlangte man bisher selbst von den Anfängern unaufhörliches Combiniren und Produciren, so würden diese forthin zuerst an die Betrachtung und Auffassung natürlicher Krystalle und Krystallmodelle gewiesen. Nicht einzig der Modelle, damit sie nicht in den Irrthum verfielen, es bloß mit Kunstwerken der Menschen zu thun zu haben, und zu wähnen, es gebe keine andere Mathematik, als die der Menschen. Natürliche Krystalle sollen vielmehr die Schüler auf eine tiefere Quelle aller Mathematik hinweisen, auf dieselbe Eine Quelle, aus welcher auch Plato, Euklid und Keppler schöpften.[1]

1) Aus Mohls trefflicher Untersuchung über die Formen der Pollenkörner ergibt es sich, daß unter diesen Formen mehrere mathematische Körper sind, oktaedrische,

Daß ein richtig behandeltes Lehren der Krystallkunde das leisten und dem entsprechen würde, was man mit der Formenlehre beabsichtigt, darin ward ich durch diese nahe liegende Betrachtung bestärkt. Es füllt, sagte ich,[1] jeder Körper einen bestimmten Raum aus, und da frägt es sich:

1) welche Gestalt hat der Körper oder der Raum, welchen er ausfüllt?
2) welche Größe hat er, oder wie groß ist der Raum, welchen er ausfüllt?

Analoge Fragen lassen sich bei begränzten Flächen aufwerfen. Vergleicht man nun 2 Körper oder 2 Flächen, so können diese sein:

a) gleich an Gestalt und Größe, congruent. Z. B. 2 gleich große Quadrate oder Würfel. Die Quadrate decken sich, die Würfel würden in dieselbe Matrize passen.
b) gleich an Gestalt, ungleich an Größe, ähnlich. Z. B. 2 ungleich große Würfel oder Quadrate. Von 2 ähnlichen (aber nicht congruenten) Körpern ist der kleinere A als der größere B im verjüngten Maßstabe anzusehen. Ist eine Linie des A etwa $\frac{1}{2}$ der ihr entsprechenden Linie von B, so stehen alle einander entsprechenden Linien beider Körper in demselben Verhältnis von 1 zu $\frac{1}{2}$.
c) ungleich an Gestalt, gleich an Größe, gleich. Z. B. ein Quadrat und eine Raute von gleicher Grundlinie und Höhe; ein Quadratprisma und ein Granatoeder, wenn die Endkante des Prisma gleich der kurzen Diagonale der Granatoederraute, die Seitenkanten doppelt so lang als jene Diagonale sind.
d) ungleich an Gestalt und Größe.

Die Formenlehre hat es nun, wie ihr Name schon bezeugt, vorzugsweise mit der Gestalt der Körper und Flächen zu thun — ebenso die Krystallkunde. Diese berührt nur gelegentlich den körperlichen Inhalt, betrachtet vielmehr die Gestalt der einzelnen Krystalle, vergleicht auch die Gestalten mehrerer, vornämlich um zu erforschen, ob sie einander verwandt seien oder nicht. —

tetraedrische, cubische, Pentagondodekaeder. (Vgl. Mohls Beiträge, Tab. I. 3. Tab. II. 30. 34. 35. Tab. VI 17. 18. u. a.) Schon hatte Schkuhr das Dodekaeder und Ikosaeder abgebildet. Auch in der Pflanzenwelt fänden sich also mathematische Körper.

1) ABC-Buch der Krystallkunde, S. 162.

Das elementare Lehren der Krystallkunde beschäftigte mich viele Jahre hindurch, aus dem Lehren gieng mein schon erwähnter „Versuch eines ABC-Buchs der Krystallkunde“ hervor. —

Bei diesem Lehren erfuhr ich, wie nicht bloß Aeltere, sondern selbst Knaben von 10 oder 12 Jahren durch die schönen mathematischen Körper angezogen wurden und wie fest sich die Bilder derselben ihrer Seele einprägten; so fest, daß geübtere die Verwandlungsreihen verwandter Körper genau beschrieben, ohne Modelle vor Augen zu haben.

Wer mittelst der elementaren Krystallkunde in die Geometrie eingeführt würde, dem dürfte hierdurch das Verständnis der alten griechischen Geometer sehr erleichtert werden. Er würde nicht mit den neueren Mathematikern fragen: wozu doch die Betrachtung der regelmäßigen Körper nütze? und überhaupt befähigter sein nach Weise der Alten zu lernen. Die Vernachlässigung dieser Weise beklagten schon Fermat, Neuton und Montücla. Letzterer charakterisirt die Methode der Alten als eine solche, welche zu Auge und Verstand durch Figuren und ausführliches Beweisen spreche. Er klagt, daß sich die neueren Mathematiker durch die außerordentliche Leichtigkeit der algebraischen Analyse in ein irriges Extrem hätten verlocken lassen. „Wirklich, sagte er, hat die alte Methode gewisse Vorzüge, welche ihr jeder zugestehn muß, der sie nur einigermaßen kennt. Immer lichtvoll verbreitet sie Klarheit, indem sie zugleich überzeugt, statt daß die algebraische Analyse den Verstand zur Beistimmung nöthigt, ohne ihn zu erleuchten. Bei der Methode der Alten bemerkt man genau alle Schritte die man thut, keine einzige Verknüpfung zwischen dem Princip und der letzten Folgerung aus dem Princip entgeht dem Verstande; bei der algebraisch analytischen Methode dagegen sind alle Zwischenglieder gewissermaßen weggelassen, und man wird nur durch die gesetzmäßige Verkettung überzeugt, welche, wie man weiß, in dem Mechanismus der Operationen statt hat, die einen großen Theil der Lösung bilden.“ [1]

1) Ein Beispiel vom Vorwalten der analytischen Methode bietet die 1788 erschienene Mécanique céleste von Lagrange. Dieser sagt: „der Leser wird keine Zeichnungen in diesem Werke finden. Auch werden für die Methoden, die ich hier aufstelle, weder Construktionen noch andere geometrische oder mechanische Betrachtungen, sondern nur rein algebraische Operationen erfordert.“

* * *

Vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet, wird Niemand nach dieser mitgetheilten Charakteristik in Zweifel sein: ob die geometrische Methode der Alten in formaler Hinsicht den Vorzug vor der analytischen der Neuen verdiene. — An einem andern Ort habe ich auch gezeigt: wie verwerflich es sei, den Knaben Formeln zu geben, durch deren Hülfe sie leicht berechnen, was sie nur durch Anschauung finden sollten. So z. B. wenn ein Schüler, der kaum weiß, wie viel Flächen, Kanten und Ecken ein Würfel hat, wenn ein solcher nach einer Formel auf der Stelle durch bloße Subtraktion die Eckenzahl eines Körpers von 182 Flächen und 540 Kanten findet, ohne im Geringsten den Körper zu begreifen. —

Rechnen.

Der Unterschied der alten und neuen Lehrweise springt vorzüglich beim Rechenunterricht in die Augen. —

Die alte Lehrweise zu charakterisiren, will ich Einiges aus einem der ältesten und bedeutendsten Lehrbücher Deutschlands mittheilen, aus den Elementis Arithmetices von Georg Peurbach.[1] Der Verfasser war zu seiner Zeit der ausgezeichnetste Mathematiker und Astronom in Deutschland,[2] sein Schüler war der große Regiomontan.

Peurbachs Arithmetik beginnt mit Betrachtung der Zahlen. „Die Mathematiker, sagt er, theilen sie in 3 Arten, in Einer (digiti), die kleiner als ein Zehner (1—9), in articuli, welche sich in 10 gleiche Theile ohne Rest zerlegen lassen, und in zusammengesetzte Zahlen (numeri compositi), deren jede aus einem Einer und einem articulus besteht. Die Einheit (unitas) aber ist keine Zahl, sondern das Princip aller Zahlen, sie verhält sich zur Zahl, wie der Punkt zur Größe. In der Arithmetik pflegt man nach Art der Araber, welche sie zuerst erfanden, von der Rechten zur Linken zu operiren. Jede Ziffer (figura), welche auf der ersten Stelle zur Rechten steht, hat den Werth ihres ursprünglichen

1) Elementa Arithmetices. Algorithmus de numeris integris, fractis, Regulis communibus et de Proportionibus. Autore Georgio Peurbachio. Omnia recens in lucem edita fide et diiigentia singulari. An. 1536. Cum praefacione Phil. Melanth. — Peurbach geb. 1423, gest. 1461.

2) Viennae antore Peurbachio propemodum renata est haec philosophia de rebus coelestibus. — Haec doctrina (astronomia) cum aliquot seculis sine honore jacuisset, nuper in Germania refloruit, restituta a duobus summis viris, Purbachio et Regiomontano. Hos heroas singulari quadam vi divinitus ad has artes illustrandas excitatos esse, res testatur ipsa. — So urtheilt Melanchthon in der Vorrede zur Sphaera des Sacro Bosco. Vgl. Montucla hist. des mathématiques. Th. 3. Buch 2. und Schuberts „Peurbach“ 2c.

Namens;[1] dieselbe auf der zweiten Stelle gilt 10mal, auf der dritten 100mal, auf der vierten 1000mal mehr als auf der ersten und so fort."

Das zweite Kapitel handelt von der Addition. — „Mehrere Zahlen in Eine zu vereinigen. Schreibe dieselben so, daß alle Ziffern der ersten Stelle (Einer) unter einander zu stehn kommen, eben so die der zweiten und so fort. Hast du sie auf diese Weise geordnet, so ziehe unter ihnen eine Linie, und fange dann an von der Rechten zu operiren, indem du alle Zahlen der ersten Reihe (Einer) addirst. Aus solcher Addition geht entweder ein Einer oder ein articulus oder endlich eine zusammengesetzte Zahl hervor. Wenn ein Einer, so schreibe ihn unter die Linie und zwar senkrecht unter die Einer; ists ein articulus, so schreibe eben dahin eine Null,[2] und addire den Zehner zur zweiten Reihe; ists endlich ein numerus compositus, so schreibe den Einer unter die Einer, den Zehner rechne zur zweiten Reihe. Auf gleiche Weise verfahre mit dieser zweiten Reihe, vergiß aber nicht den, bei Addition der ersten Reihe etwa erhaltenen Zehner hinzuzufügen. Bist du mit der zweiten Reihe fertig, so gehe zur dritten, vierten u. s. w. fort. Wenn du zur letzten Stelle gekommen, so kannst du, wenn die Addition Zehner gibt, dieselben ohne weiteres in die Summe setzen."

1) ... Significat secundum primariam ipsius impositionem, z. B. in 65 gilt 5: fünf Einer.

2) Cifram oder zyphram, wofür Andere auch Figura nihili und circulus sagen. So Hudalrichus Regius in seiner epitome Arithmetices (1536) pag. 41; bei Maximus Plannudes findet sich (im 14ten Saec.) τζιφρα für Null. Fibonacci, ein Pisaner, schrieb im Jahre 1202 einen Tractatus de Abaco. Er erzählt: auf seinen Reisen habe er die indische Rechnungsart gelernt, nach welcher man mit 10 Zeichen alle Zahlen schreiben könne. Cum his itaque novem figuris, et cum signo 0, quod arabice Zephirum appellatur, scribitur quilibet numerus (Whewell 1, 190.) Menage: chifre: Les Espagnols ont premièrement emprunté ce mot des Arabes. „Das wäre Zefro." Spanier vertauschen f mit h, so wird aus Zefro, Zehro, Zero. (Lichtenberg 6, 272.) Meine verehrten Freunde und Collegen, Professor Delitzsch und Professor Spiegel, gaben mir über das Wort Ziffer folgende Auskunft. „Das arabische sifr ist zunächst Name der Null und bedeutet „Leere", so daß also circulus nihili die rechte Uebersetzung ist. Dieser arabische Name der Null innerhalb der indischen Zahlenzeichen (rakam hendi) ist die Uebersetzung des altindischen çûnya, welches gleichfalls vacuum bedeutet, und der Name der Null wurde der Name der Ziffer überhaupt, weil die Null das dekadische System repräsentirt, und, wie sie zur Ausführung größerer Rechnungen erfunden ward, so auch innerhalb des Systems das bedeutendste Zeichen ist. Vgl. Reinaud Memoire sur l'Inde p. 305." Im Kosmos (2, 263 u. 454) theilt A. Humboldt die Resultate seiner sorgfältigen Untersuchungen über die Systeme der Zahlzeichen mit.

Wie die Addition, ganz so lehrt Peurbach die andern Species, auch die Exempelproben. Bei der Multiplication empfiehlt er besonders das Einmaleins.[1] „Hast du dieß nicht inne, sagt er, so versichere ich dir, wofern du dir nicht Mühe gibst es zu lernen, wirst du keine Fortschritte in der Rechenkunst machen." —

Dieß sei genug zur Charakteristik der etwa vierhundert Jahre alten Rechenkunst Peurbachs; seiner Weise entsprach der Rechenunterricht bis auf unsere Zeit hinab. In diesem Unterricht springt, wie gesagt, der Unterschied der alten und der neu aufgekommenen Lehrweise vorzüglich in die Augen. An einem einzelnen Fall dieß zu zeigen, möge der Leser Peurbachs Urtheil über das Einmaleins mit einer Aeußerung Diesterwegs vergleichen. Dieser sagt: „die Alten legten das (sogenannte alte und berühmte) Einmaleins bei allem Rechnen zum Grunde, und machten mit ihm den Anfang, ließen es gleich in der Fibel mit abdrucken und prägten es dem Gedächtnis der Kinder mechanisch ein. Heut zu Tage spielt es eine mehr untergeordnete Rolle und man sieht aus diesem einen Beispiele, wie weit wir in dem Rechenunterrichte die guten Alten hinter uns zurücklassen. Man vergönne dieser freudigen Bemerkung hier eine Stelle.... Dieses Einmaleins steht jetzt neben und hinter dem Eins und Eins und dem Eins weniger Eins, welche wir früher aufgestellt haben, und es geht dem Eins in Eins, das noch folgt, vorher."[2]

Zur Charakteristik des alten und neuen Rechenunterrichts möge Folgendes dienen.

Das Ziel des alten war: die Kinder sollten addiren, subtrahiren u. s. w. können; man bezielte eine Rechenkunst, nicht Rechenkunde, arithmetische Theorie. Wie der Handwerksmeister dem Jungen das Handwerk beibringt durch kategorisches Befehlen: zuerst thu das, dann das, so brachte man den Kindern das Rechnen bei, ohne warum und darum; ohne daß der Lehrer irgend darauf ausgieng, dem Schüler Ein-

1) Primo te in promptu bene scire necesse est, (si saltem aptus velis esse huic negotio) quid ex ductione (Multiplication) singulorum digitorum novem in eorum quemlibet producatur. Nam si illud ignoras, certifico te, nisi des operam ad id cognoscendum, inutilis eris hujus rei auditor.

2) In der Vorrede zu seinem „Handbuch" sagt Diesterweg jedoch: „Wer mit höheren Zahlen im Kopfe multipliziren soll, muß das kleine und große Einmaleins fertig auswendig wissen. Der niedere Gedankenlauf muß sich dieser großen Erleichterungsmittel bemächtigt haben, damit der höhere in seinen Schlüssen nicht gestört werde." Dieß stimmt mit Peurbachs obigem Urtheil.

sicht in sein (des Schülers) eigenes Thun beizubringen; es galt nur **Fertigkeit**, welche der Schüler durch vieles Ueben erlangte. Ein solches Lehren ward besonders dadurch möglich, daß man nur schriftliches Rechnen trieb.

Pestalozzi und seine Schule bekämpften diese Lehrweise, nannten sie mechanisch, eines denkenden Menschen unwürdig. Das Kind, sagten sie, müsse wissen was es thue, nicht nach des Lehrers Anweisung, ohne alle Einsicht operiren. Die Einsicht sei eben die Hauptsache, die Uebung des Verstandes, um sich rein menschlich zu bilden, auch ohne allen Bezug auf künftigen Lebensgebrauch. Einige meinten selbst: wofern der Schüler nur auf methodische Weise jene Einsicht gewonnen, so ergebe sich die Ausübung von selbst, durch das rechte Wissen sei man auch der Kunst Meister.[1] —

Die alte Lehrweise, welche auf unermüdetes Einüben drang, bildete fertige, sichere mechanische Rechner. Die Schüler verfuhren nach traditionellen Regeln, welche sie nicht verstanden, ja die Lehrer selbst mochten jene Regeln häufig auch nicht verstehen; so wenig als der Maurermeister, welcher dem Jungen zeigt, wie er mit dem, durch zwei Knoten in 3, 4 und 5 Fuß getheilten Seil einen rechten Winkel bilden solle, den pythagoreischen Lehrsatz zu beweisen im Stande ist.

Ward nun der Schüler für viele im Leben vorkommende Rechnungen vortrefflich dressirt, so wußte er sich jedoch gar nicht zu helfen, wenn ihm ein Fall vorkam, auf welchen er sein Erlerntes nicht ganz so anwenden konnte, wie er es überkommen. Eben dieß trat ein, wenn er zur Algebra übergehen, wenn er etwa nur die Proportionen der von ihm viel geübten Regel de Tri durch Buchstaben darstellen sollte. Die Algebra verlangt durchaus klare, abstrakte Einsicht in die arithmetischen Operationen und Verhältnisse, sicheres Scheiden bekannter Größen von unbekannten, welche gesucht und erschlossen werden sollen und Verständnis, wie man hierbei in den verschiedensten Fällen zu verfahren habe. Alles dieß fehlt dem bloßen Routinier, für welchen traditionelle Verfahrungsregeln denken. Ebenso mußte ein verständiges Kopfrechnen fehlen, bei welchem der Schüler selbständig zu arbeiten genöthigt ist; was man

1) Eine Verirrung, von welcher man späterhin zurückkam und auf Verbindung von Einsicht und Fertigkeit hinarbeitete.

Kopfrechnen nannte, war nichts anderes, als ein inneres Schauen der Ziffern und ein inneres Operiren mit den Ziffern.

Dem alten Rechenmechanismus traten vorzüglich drei Gegner entgegen, zwei davon habe ich so eben erwähnt.

Zuerst die mehr und mehr ausgebildete **Algebra**.[1] Diese „stellt besondere Fälle auf allgemeine Weise dar, behandelt jede besondere Rechnungsart so allgemein, daß der Gang der Rechnung oder das Gesetz, nach welchem die gesuchte Größe gefunden wird, deutlich ausgedrückt wird. Die Buchstaben bezeichnen Zahlen überhaupt, unbestimmte Zahlen, jeder Buchstabe kann alle möglichen Zahlen bedeuten.“[2]

In der Algebra trat demnach der, allgemeine Verhältnisse und Gesetze suchende Verstand, dem, nach unverstandener Regel eingeübten, nur Fertigkeit bezweckenden, Zifferrechnen entgegen.

Ebenso geschah dieß von Seiten des, besonders in neuerer und neuester Zeit, stärker hervortretenden, wahren **Kopfrechnens**, statt des gewöhnlichen Operirens mit innerlich geschauten Zifferbildern. Man erkannte, daß dem Schüler von einem solchen Kopfrechnen aus vielfach das rechte Verständnis des mechanischen Zifferrechnens erst aufgehe. Unter Anderm dadurch, daß es ihn zwang, viele Operationen beim Kopfrechnen in einer Folge vorzunehmen, welche von der Folge beim Zifferrechnen ganz abwich, ja ihr entgegengesetzt war. Viele Erleichterungsmittel beim Kopfrechnen waren Frucht des Nachdenkens und der Einsicht, Mittel, deren man beim gewöhnlichen Zifferrechnen selten bedurfte.

Der dritte Gegner der alten Rechenweise war die, besonders durch Pestalozzi und seine Schule sehr hervorgehobene **Anschauung**. Wenn die Algebra arithmetische Gesetze aus dem concreten Zahlenrechnen entwickelte und in abstracto begrifflich aufstellte, so suchte Pestalozzi dagegen Anschauungsmittel, welche allem Zahlenrechnen **vorausgehen**

1) Das Wort, nach der Weise von Euler, Montücla, Kries u. a. im weitern Sinne genommen.

2) Kries, Lehrbuch der reinen Mathematik. 72 sqq. Z. B. Addire:

$$\begin{array}{r} a + b \\ a - b \\ \hline 2\,a \end{array}$$

Die Summe + dem Unterschiede zweier Zahlen ist = dem Doppelten der größern Zahl.

Diese Formel gilt für:

$$\begin{array}{rcr} 4 + 2 & = & 6 \\ 4 - 2 & = & 2 \\ \hline 8 & & 8 \end{array}$$

wie für:

$$\begin{array}{rcr} 24 + 8 & \text{d. i.} & 32 \\ 24 - 8 & - & 16 \\ \hline 48 & & 48 \end{array}$$

mußten, ohne welche dieß Rechnen fundamentlos sei. So wie sich aus dem concreten Zahlenrechnen die Algebra entwickelt, so sollten sich hinwiederum die Begriffe der Zahlen an sich aus dem sinnlichen Betrachten zählbarer Gegenstände von mancherlei Art entwickeln. Die Mutter, sagt Pestalozzi, solle dem Kinde Erbsen, Steinchen, Hölzchen ꝛc. zum Zählen auf den Tisch legen, und wenn sie ihm das Steinchen, Hölzchen zeige, nicht sagen: das ist Eins, sondern das ist ein Steinchen ꝛc. „Wenn nun, fährt er fort, die Mutter also das Kind verschiedene Gegenstände, als z. B. Erbsen, Steinchen ꝛc. als 1, 2, 3 ꝛc. erkennen und benennen lehrt, so bleiben bei der Art, wie sie selbige dem Kinde zeigt und vorspricht, die Wörter eins, zwei, drei immer unverändert stehen, hingegen die Wörter: Erbsen, Steinchen, Hölzchen ꝛc. verwechseln sich allemal mit der Abwechslung des Gegenstandes, den sie ihrem Kinde als 1, 2, 3 in die Augen fallen macht, und durch dieses fortdauernde Bleiben des einen, sowie durch das fortdauernde Abändern des andern, sondert sich dann im Geist des Kindes der Abstraktionsbegriff der Zahl, das ist, das bestimmte Bewußtsein der Verhältnisse von mehr und minder, unabhängend von den Gegenständen, die als mehr oder minder dem Kinde vor Augen gestellt werden.“ [1]

So weit schließt sich Pestalozzi an die Art an, wie man von jeher, naturalisirend, den Rechenunterricht begonnen hatte. Man lehrte das Zählen an Bohnen ꝛc. besonders auch an den Fingern. Das kannst du an den Fingern zählen, ist ein altes Wort.

Nun geht aber Pestalozzi weiter zu Kunst und Schulmitteln der Anschauung. Er und sein Mitlehrer Krüsi arbeiteten zu dem Ende Anschauungstabellen aus. Auf der ersten sind die Zahlen 1 bis 10 durch Striche dargestellt, in der obersten wagrechten Reihe stehen 10 I, in der zunächst folgenden untern 10 II, endlich in der 10ten sind 10 Zehner in Strichen dargestellt. Auf 175 Seiten werden 8 mit diesen Strichen vorzunehmende Uebungen mitgetheit.

Die zweite Anschauungstabelle ist in Form eines Quadrats, das in 10 mal 10 kleine Quadrate getheilt ist. Die 10 Quadrate der obersten wagrechten Reihe sind uneingetheilt, jedes Quadrat der zweiten wagrechten Reihe ist durch einen senkrechten Strich gehälftet, jedes der

1) Pestalozzi in der Vorrede zum zweiten Heft der „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“.

dritten Reihe durch 2 senkrechte Striche gedrittelt . . . Zuletzt ist jedes der 10ten Reihe durch 9 senkrechte Striche in 10 gleiche Theile getheilt.

An die zweite Anschauungstabelle schließt sich die dritte Tabelle im zweiten Heft der „Anschauungslehre der Maßverhältnisse" genau an. Es ist wieder ein großes Quadrat, das in 10 mal 10 kleinere Quadrate getheilt ist. Das erste kleine Quadrat der ersten *wagrechten* Reihe ist ungetheilt, das zweite durch einen *wagrechten* Strich gehälftet, das dritte ist gedrittelt, ... das zehnte durch 9 wagrechte Striche in 10 gleiche Theile getheilt. Ganz so sind die 10 Quadrate der ersten *senkrechten* Reihe durch *senkrechte* Striche getheilt, die übrigen Quadrate durch senkrechte und wagrechte Striche, wie es (dem 1 mal 1 entsprechend) eine Verbindung der Theilung der obersten wagrechten Quadrat-Reihe mit der Theilung der ersten Reihe senkrechter Quadrate ergibt. [1] Das hundertste kleine Quadrat, welches in dem umfassenden großen Quadrate dem 1sten ungetheilten kleinen diametral gegenüber liegt, zerfällt daher in 10 × 10 ganz kleine Quadrate, deren eins = $\frac{1}{10000}$ des umfassenden großen Quadrats.

Auch die zweite Tabelle der Anschauungslehre der Maßverhältnisse können wir hierher ziehen. Sie gibt 36 gleichlaufende, gleich große aber verschieden eingetheilte Linienpaare. Die Linien des Paars [2] A und B sind z. B. durch Punkte in eine *gleiche* Zahl, nämlich in 6 Theile

1) 1 2 3 4

1: 1, 2, 3, 4

2: 2, 4, 6, 8

3: 3, 6, 9, 12

2) A: 1/6, 1/6, 1/6, a 1/2, 1/6, 1/6, 1/6

B: 1/6, 1/6, d 1/3, 1/6, 1/6, c 1/3, 1/6, 1/6, 1/3

getheilt, aber A ist demnächst in a gehälftet, B in d und c gedrittelt, jenes in zweimal $^1/_6$, dieses in dreimal $^1/_6$ getheilt.

Ueber die Art wie nun diese 4 Anschauungstabellen beim Unterricht benutzt wurden, verweise ich auf Pestalozzis Elementarbücher und auf die „Briefe aus München-Buchsee über Pestalozzi von W. von Türk.“[1] Nur so viel:

Mit Hülfe der Tabellen suchte man den Kindern die 4 Species klar zu machen, besonders auch für die Brüche, ebenso die Regel de Tri, ja selbst Algebraisches. Vornämlich betrachtete man jede Zahl als aus Einern zusammengesetzt und führte jede auf Einer als auf ihre Elementartheile zurück. Und dieß that man nicht bloß anfangs, um ein verständiges Begreifen zu erleichtern, sondern auch im weitern Verfolg beim Rechnen, ja zuweilen wohl bis zum Ueberdruß. Statt 7 sagte man 7 mal 1 und hinwiederum: 1 ist der 7te Theil von 7. Daher so viele wunderlich klingende Aufgaben, wie z. B. „3 mal der halbe Theil von 2 und 6 mal der 7te Theil von 7 zusammengenommen, wie viel mal der 4te Theil von 4?“[2]

Ohne Zweifel hat Pestalozzi das Verdienst, durch seine Elementarbücher auf das sinnliche Element des Rechenunterrichts hingewiesen zu haben, welches in den Schulen früher fast ganz vernachlässigt war. Seitdem ward dieß Element sehr zur ersten Verständigung der Schüler benutzt, man suchte in ihnen durch sinnliche Mittel den Grund späterer Einsicht zu legen. Doch sind jetzt die meisten Arithmetiker der Pestalozzischen Schule von der übertrieben breiten Anwendung des Sinnlichen sehr zurückgekommen, wie ihre Rechenbücher bezeugen. —

Daß die Anwendung der Anschauung aber eine Gränze habe, ist klar. Diese Gränze ward von Pestalozzi vielfach überschritten. Eine in 90 Theile getheilte Linie, ein kleines in 90 Rektangeln getheiltes Quadrat, wie wir in den Elementarbüchern finden, bezeugen dieß. Welches Auge unterscheidet auf der dritten Tabelle das in 9 mal 10 Rektangeln getheilte kleine Quadrat von dem drauf folgenden, das in 10 mal 10 Quadrate getheilt ist?

Die Nothwendigkeit sinnlicher Anfänge im Rechnen verführte Pesta-

1) Th. 1, S. 16 ꝛc. S. 51 ꝛc.
2) Ebend. S. 58.

lozzi auch zu einer irrigen Ansicht. „Wenn wir, sagt er,[1] bloß auswendig lernen: 3 und 4 ist 7 und dann auf dieses 7 bauen, als wenn wir wirklich wüßten, daß 3 und 4 gleich 7 ist, so betrügen wir uns selbst, denn die innere Wahrheit dieses 7 ist nicht in uns, indem wir uns des sinnlichen Hintergrundes, der ihr leeres Wort uns allein zur Wahrheit machen kann, nicht bewußt sind."

Zugegeben daß ich das Bild von $3 + 4 = 7$ Strichen, Erbsen ꝛc. innerlich schaue, kann ich denn auf dieselbe Weise einen sinnlichen Hintergrund haben, wenn ich etwa $59 + 76 = 135$ addire, oder gar sage: $3567 + 4739 = 8306$? Sind alle in diesem Sinne anschauungslose, das heißt, sind so ziemlich alle Rechnungen wirklich leere Worte und geistlose Arbeit?

Diese Betrachtung führt uns auf eine richtige Würdigung und Anwendung der sinnlichen Anschauung. Sie soll durch Bilder, welche das Auge leicht auffaßt und der innere Sinn eben so leicht festhält, dem Verstande das Geschäft erleichtern: Zahlen und Zahlenverhältnisse zu begreifen und dann dem Begriffe gemäß regelmäßig operiren zu können. Hat die sinnliche Anschauung diese Aufgabe erfüllt, hat der Verstand sich durch sie getreu im Kleinen orientirt, so darf er getrost über Großes, über so Großes gesetzt werden, daß ihn die Anschauung nimmermehr zu begleiten im Stande ist. So würde es zur Verständigung der Schüler über Bruchverhältnisse hinreichen, wenn man eine Linie höchstens in 24 gleiche Theile zerlegte, und diese 24 wiederum durch Zeichen von in die Augen fallender Verschiedenheit, in 2×12; 3×8; 4×6; 6×4; 8×3 und 12×2. An einer so eingetheilten Linie läßt sich das Verhältnis von Brüchen von verschiedener Benennung klar nachweisen, daß z. B. $^6/_{12} = {}^{12}/_{24} = {}^3/_6 = {}^4/_8 = {}^3/_6$ oder $^{21}/_{24} = {}^7/_8$ ist u. s. w. Dagegen ist das Auge nicht im Stande, Pestalozzis in 10 mal 10 Theile zerlegte Linie aufzufassen, hier muß der Verstand weit mehr dem Auge zu Hülfe kommen, als das Auge dem Verstande. —

Wir sahen, daß man von jeher den Rechenunterricht mit sinnlichen Anschauungen begonnen habe, Pestalozzi wollte diese naturalisirende Weise zur Methode erheben, zu etwas, das von richtigen Anfängen aus richtig auf ein richtiges Ziel los geht. Dazu gab er die Elementarbücher und Anschauungstabellen. Doch hatten die vielen, ja maßlosen Uebun-

1) Wie Gertrud ꝛc.

gen an diesen Tabellen durchaus nichts mit dem Zifferrechnen zu schaffen. Nachdem die Schüler dieselben „sämmtlich" zu Ende gebracht, ohne die arabischen Ziffern nur zu kennen, so wurden ihnen diese „auf die gewöhnliche Art" bekannt gemacht [1] — ihr Werth nach Maßgabe ihrer Stellen. Dann erst folgte das Zifferrechnen. —

Aber ich erfuhr, daß gerade zum Verständnis des Zifferrechnens die Anschauung vorzüglich nöthig sei. — Die matten, körperlosen Striche der Pestalozzischen Tabellen schienen mir jedoch unpassend für Kinder, die vielmehr farbige, glänzende Dinge verlangen, welche sich der Einbildungskraft leicht einprägen. Sollen aber diese Dinge dem Zifferrechnen die Bahn bereiten, so müssen dieselben nicht bloß lauter Einer repräsentiren, sondern sich dem Decimalsystem, dem System der arabischen Ziffern anschließen. Ich wählte Rechenpfennige, welche, richtig benutzt, jenen Forderungen genügen. [2]

Man unterscheidet Zahlen und Ziffern. Dieselbe Zahl kann durch sehr verschiedene Ziffern bezeichnet werden. Z. B.

Eins.	Fünf.	Zehn.	Hundert.	Tausend.
α'	ε'	ι'	ρ'	͵α
I	V	X	C	M
1	5	10	100	1000

Will man das wunderbar tiefsinnige fast zauberische Wesen der sogenannten arabischen Ziffern [3] recht einsehen, so versuche man es nur, dieselben Exempel mit römischen und griechischen Ziffern zu rechnen. Die unten stehenden [4] Exempel A und B sind sehr einfach, und dennoch!

1) Türk 101.

2) Das Nähere hierüber in der Beilage III.

3) Die arabischen Ziffern, das dekadische System, sie stammen aus Indien. Vgl. Beil. III. und S. 383 Anm. 2.

4)

A.

```
 432
----(2
 864
```

B.

```
 CCCC      XXX   II
---------------------(II
DCCC
       XXXXXX
                 IV
----------------------
DCCC XXXXXX  IV
```

Nur ein triviales Beispiel des Zauberns durch das Decimalziffersystem. 10 Menschen sollen sich in 1000000 Gulden theilen, wie viel erhält jeder? Antwort: 100000Ø Gulden. Es ist unsere Schuld, wenn wir uns hierüber nicht wundern.

Man versuche es aber, sich bei einem nur einigermaßen größeren Divisionsexempel römischer Ziffern zu bedienen. So verhält sichs bei den arithmetischen Elementen, wie erst im Verfolg bei verwickelteren Rechnungen!

Dieß Zifferrechnen ist nun in neuerer Zeit so wenig ein Gegenstand der Bewunderung gewesen, daß man es vielmehr sehr angegriffen, das Kopfrechnen dagegen außerordentlich hervorgehoben hat. Ein Schullehrer schrieb eine kleine Schrift mit dem Titel: „Das Kopf- oder Denkrechnen," wonach das Zifferrechnen fast synonym wäre mit „ohne Kopf- oder gedankenlosem Rechnen". — Diese Reaktion war jedoch sehr natürlich. Wir sahen schon, daß man früher den Schüler nur zur Zifferoperation abrichtete, daß er nach Vorschrift zaubern lernte und selbst nicht begriff, wie er zu den Resultaten seines Rechnens kam. Schiller wirft gewissen Schriftstellern vor: die Sprache denke und dichte für sie; — so dachte das wunderbare Decimalziffersystem für die Schüler, wo nicht für die Lehrer selbst.

Nun freute man sich, durch das Kopfrechnen am besten jenem Zauberwesen ein Ende machen zu können. Um sicher zu gehn, verbot man streng jedes Kopfrechnen mit Hilfe von innern Zifferbildern, weil dieß ja, dem Wesen nach, mit dem schriftlichen Zifferrechnen identisch sei.

Man hätte dieß letztere nur auch in Ehren halten und wohl bedenken sollen, wie bald man an die Gränze des Kopfrechnens komme, da dann zunächst Ziffern, hierauf Buchstaben und andere sinnbildliche Zeichen nothwendig eintreten müssen. Viele wollten selbst diese Gränze gewaltsam überschreiten, und vermeinten, durch die verwickeltsten Kopfexempel den Verstand der Schüler aufs Höchste auszubilden. Ihnen gegenüber behauptete ein tüchtiger Berliner Mathematiker: „das Kopfrechnen sei keine eigentliche Verstandesübung, indem hier lediglich das Gedächtnis in Anspruch genommen werde." Dieß verzweifelte in Anspruchnehmen des Gedächtnisses wird niemand abläugnen, auch nicht, daß jene Virtuosen im Kopfrechnen, welche ihre Künste sehen ließen, gewöhnlich im Uebrigen sehr beschränkte Menschen waren. —

Das Richtige ergriffen diejenigen, welche, wie Diesterweg und Stern, nicht bloß feindlich gegen das frühere mechanische Zifferrechnen auftraten, sondern in den Sinn des Mechanismus eindrangen und ihn

den Schülern begreiflich zu machen suchten, damit diese fortan beim Zifferrechnen mit derselben Einsicht wie beim Kopfrechnen verführen.[1]

Man sah, daß der Unterschied zwischen diesen beiden Rechnungsweisen vorzüglich auf Abbreviaturen beruhe, welche beim Zifferrechnen statt finden. Begreiflich wird aber dem Schüler das Zifferrechnen, wenn der Lehrer ihm das Abbrevirte anfangs in seiner ursprünglichen Breite darlegt.[2] Hat es ja das Lehren der Arithmetik von den Elementen an bis zum Infinitesimalcalcul hinauf mit Deutung von abbrevirenden Symbolen zu thun, mit Zeichen und Formeln, welche das intensivste mathematische Sinnen erfand. Dem Schüler erscheinen diese als Zauberzeichen und Zauberformeln, bis ihm ihre natürliche Genesis entwickelt wird. Auf höhern Lernstufen könnte man den Schüler zum rein mechanischen Gebrauch mancher algebraischen Formeln, auch der Logarithmen ebenso abrichten, wie man sonst auf niedern Stufen mechanisch zum Zifferrechnen abrichtete. —

Die Frage: wie weit der Rechenunterricht in den verschiedenartigen Schulen gehen solle, ist bei den einen leichter, bei den andern schwerer zu beantworten.

Für Elementarschulen bestimmt Diesterweg das Ziel gewis richtig, wenn er sagt: „Jedes Kind soll (hier) im Rechnen so weit kommen, daß es mit Leichtigkeit mündlich und schriftlich Aufgaben löset, wie das gewöhnliche Leben sie bringet.“ Auf ausgezeichnete vereinzelt hervorstechende Leistungen solle man es in der Volksschule in keinem Stücke anlegen.

Weit schwerer ist das Ziel des Rechenunterrichts für Bürgerschulen fest zu setzen, da diese Schulen, nach Umständen, sehr verschiedener Art sind. Vorzüglich hat hierauf der durchschnittliche künftige Lebensberuf der Kinder, welche die Bürgerschulen besuchen, sehr großen Einfluß.

Durch Vergleichung einer bedeutenden Anzahl von Schulprogrammen aus verschiedenen deutschen Ländern ersah ich, daß man gegenwärtig auf den meisten Gymnasien ziemlich gleich weit im mathematischen Unterricht geht. Das preußische Prüfungsreglement vom Jahre 1834 verlangt: „Sicherheit in der Lehre von den Potenzen und Wurzeln und von den

1) Vergl. Diesterwegs Rechenbuch S. 58 ꝛc. S. 90 ꝛc. Stern, Lehrgang des Rechenunterrichts S. 48 ꝛc.

1) Ein Beispiel enthält die Beilage V.

Progressionen, ferner in den Elementen der Algebra und der Geometrie,[1] sowohl der ebenen als der körperlichen, Bekanntschaft mit der Lehre von den Combinationen und dem binomischen Lehrsatze, Leichtigkeit in der Behandlung der Gleichungen des ersten und zweiten Grades und im Gebrauch der Logarithmen, eine geübte Auffassung in der ebenen Trigonometrie und hauptsächlich eine klare Einsicht in den Zusammenhang sämmtlicher Sätze des systematisch geordneten Vortrags."

Hundert Jahre früher, in einer preußischen Verordnung vom Jahre 1735, wurden noch von den Abiturienten gar keine mathematischen Kenntnisse gefordert.[2]

Ob auch die Lehre von den Kegelschnitten und die sphärische Trigonometrie in den Kreis des zu Lehrenden aufgenommen werden sollten, darüber sind die Stimmen verschieden; für das Lehren des Infinitesimalcalculs erklären sich einzig die Lehrer der Mathematik an zwei Gymnasien, andere traten entschieden dagegen auf. Gewis mit großem Recht. Ausgezeichnete mathematische Talente mögen auf Universitäten und polytechnischen Schulen[3] sich über den Gymnasialkreis hinaus weiter bilden.

Es dürfte überhaupt wohl bei keinem Lehrgegenstande so sehr gegen das Ueberspannen der Schüler zu warnen sein, als beim mathematischen Unterricht. Man weiß, daß in Pestalozzis Anstalt diesem Unterricht durch Schmid unverhältnismäßig viel Zeit zugetheilt und alles Uebrige dadurch in den Hintergrund gestellt ward. Zugleich experimentirte man mit den Kindern und muthete ihnen übertriebene arithmetische Kunststücke zu; auf ähnliche Weise, wie eitle Turnlehrer wohl die Gränzen des Turnens überschreiten, und die Knaben zu Seiltänzerkünsten abrichten, um so die eigene Kunst in den Künsten der Schüler sehen zu lassen. Infinitesimalcalcul auf Gymnasien lehren, ist eben so gewis ein überspanntes Treiben. —

1) Das Reglement von 1812 nannte die 6 ersten Bücher Euklids nebst dem 11ten und 12ten.

2) Vgl. Prof. Lentz im „Jahresbericht über das Königl. Friedrichskollegium in Königsberg. 1837."

3) Der mathematische Unterricht auf Gewerbsschulen und polytechnischen Schulen faßt die künftige mathematische Praxis im Leben ins Auge, der auf Gymnasien mehr die formale Bildung. Jener bezielt daher einen hohen Grad von Fertigkeit der Schüler, welche jedoch auf wissenschaftliche Einsicht gegründet sein muß, sie muß Wurzeln treiben, um fortwachsen zu können.

Nie soll ein Lehrer dahin trachten, die Schüler durch unsägliche Anstrengung unnatürlich auf eine Höhe von Leistungen hinaufzuschrauben, welche die meisten gar nicht erreichen. Erreichen aber einige die Spitze, so halten auch diese es auf dem Gipfel des wissenschaftlichen Montblanc nur durch die gewaltsamste Anstrengung sehr kurze Zeit aus. Tritt der Treiber ab, werden sie von der Schule entlassen, so werfen sie ermüdet das Studium weg; auf Ueberspannung folgt nach einem festen Naturgesetz: Abspannung. — Möchte man sich doch bescheiden und sich freuen, wenn die Jugend eine zwar geringere Höhe der Wissenschaft erreicht, dieß aber mit einer gesunden, natürlichen Anstrengung, welcher ihre Kraft gewachsen ist; man freue sich, wenn sie auf dieser Höhe das Erlernte ganz klar versteht, ganz fertig übt. Was der Schüler so erwirbt, das wirft er nach den Schuljahren nicht leicht weg; sollte er sich aber auch nicht weiter mit dem bestimmten Lehrgegenstand befassen, so bleibt ihm jedenfalls der Gewinn an Bildung, welcher ihm, hat er einen verständigen, richtiges Maß haltenden Lehrer, nicht leicht fehlen kann.

Ich kann nicht umhin, das, was ich hier vom Ueberspannen der Schüler gesagt, durch einen bestimmten Fall anschaulich zu machen, welchen Diesterweg mittheilt. Er spricht von de Laspé, welcher in Wiesbaden einem Erziehungsinstitut vorstand, nennt ihn ein „didaktisches Naturgenie", welches „durch Begeisterung theilweise Außerordentliches geleistet." „Denn, fährt er fort, ist es nicht anerkennenswerth und lehrreich — wenn auch in anderer Beziehung vielleicht zu verwerfen — zu sehen, wie zwölfjährige Mädchen sich mit entschiedener Vorliebe auf mathematische Construktionen werfen und aus eigenen Kräften die Lösung solcher Probleme vollziehen, die man für solches Alter für schwer erklären muß. — Mit welchem Enthusiasmus, fährt Diesterweg fort, ein anregender Lehrer seine Schüler durchdringen kann, davon ist in de Laspé's Anstalt manches Beispiel vorgekommen. Ich erzähle eines. Der Oberbergrath K.[1] besucht die Anstalt und gibt den Schülern und Schülerinnen, von de Laspé dazu aufgefordert, eine geometrische Aufgabe. Alle fangen an zu suchen, Groß und Klein, Schüler und Lehrer. Keiner findet die Auflösung. So verschwindet der erste Tag. Am andern geht es wieder frisch daran. Vergebens. De Laspé sucht seine Leute von Neuem zu begeistern; aber keinem gelingt die Lösung. Ein

1) Kramer. Vergl. H. Pestalozzi von A. D.(iesterweg) S. 23.

dumpfer Geist der Abspannung und Verzweiflung ruht auf der ganzen Anstalt. So etwas war noch nicht vorgekommen. Die Ehre der Anstalt scheint auf dem Spiele zu stehen: de Laspé sucht — und geht verstimmt an die Arbeit und von der Arbeit. Am vierzehnten Tage hielt er eine begeisternde Abendandacht, er gedenkt auch der nicht gelöseten Aufgabe, Gott möge ihn und seine Leute stärken. Was geschieht? Morgens gegen 3 Uhr kommt ein Zögling unangekleidet an de Laspés Bett gerannt: „er habe es gefunden.“ De Laspé springt auf, schlägt Licht; der Knabe entwickelt. Richtig! Auf der Stelle wird das ganze Haus zusammengeläutet und der Triumph bekannt gemacht. — De Laspé war ein pädagogisches Genie.“ — So weit Diesterweg.

Verdient de Laspé, nach dieser Erzählung, wirklich den Namen eines pädagogischen Genies? Verdient diesen Namen ein Lehrer, der zwölfjährigen Mädchen eine wahrhaft unnatürliche Leidenschaft für Mathematik einflößt; ein Mann, der nebst seiner ganzen Anstalt in dumpfe Abspannung und Verzweiflung geräth, weil weder er noch die andern Lehrer und Schüler eine Aufgabe lösen können, welche ihnen ein Fremder zufällig vorlegt; der sich, getrieben von dieser eiteln Verzweiflung sogar in der Abendandacht an Gott wendet? Die Frage: „was geschieht“ und die Antwort: ein Knabe findet die Lösung — sollte man nicht meinen: sie seien einer pietistischen Erzählung von einer Gebetserhörung entnommen? Die Ehre der Anstalt, welche auf dem Spiele zu stehen schien, ist nun freilich gerettet, aber welche Ehre? — Ich kann nach dieser Erzählung[1] in de Laspé nur einen rastlosen pädagogischen Eiferer sehen, welcher seine Schüler, besonders durch den Sporn der Eitelkeit, zur widernatürlichsten geistigen Ueberspannung treibt, sie fanatisirt. Es könnte kein warnenderes Beispiel von einem, den Kindersinn zerstörenden eiteln Uebertreiben aufgestellt werden. Man versetze sich nur recht lebhaft in das verzweifelte Brüten, Suchen, in die vierzehntägige heillose Unruhe und Verstimmung der armen, von den Lehrern und von eigener Eitelkeit parforce gejagten Kinder. —

All das Suchen endet freilich zuletzt mit dem εὕρηκα eines Knaben, da aber Lehrer und Schüler suchen, so zeigt dieser Fall zugleich, wie die heuristische Methode nie gemisbraucht werden dürfe, oder vielmehr,

1) Einzig nach dieser Erzählung urtheile ich, da ich de Laspé übrigens zu wenig kenne.

er beweist, daß hier von gar keiner Methode die Rede war. Die Lehrer einer Wissenschaft müssen das selbst wissen, die Lehrer einer Kunst das können, was die Schüler unter ihrer Leitung lernen und finden sollen; wie könnten sie diese sonst leiten? Taugt doch kein Blinder zum Wegweiser! —

Diesterweg besuchte im Jahre 1817 den de Laspé und begleitete ihn und seine Zöglinge auf einer Fußreise nach dem Johannisberge im Rheingau. Sie kamen durch jene Gegend, deren altberühmte Schönheit Tausende von Reisenden zu sich lockt; der mächtige Strom, Rebenhügel und freundliche Städte, im Hintergrunde das bewaldete Gebirg. Wie mögen Lehrer und Schüler, denkt der Leser, hingerissen gewesen sein! — Aber wie täuscht er sich! Sie hatten vielmehr nur zu wachen, um sich durch all die Herrlichkeit nicht bei einer wichtigen, ihre ganze Aufmerksamkeit in Anspruch nehmenden Schularbeit zerstreuen zu lassen. Diesterweg erzählt nämlich dieß: „wandernd wurden mehrere Stunden hinter einander algebraische Aufgaben aufgegeben und gelöset. Nicht bloß wir Lehrer gaben Aufgaben, sondern auch die Schüler. — Abends im Wirtshause nach dem Abendessen, wurde nach dem gebräuchlichen Ausdrucke Sprache „gemacht", d. h. de Laspé unterhielt sich mit den Zöglingen über Sprachgesetze mehrere Stunden lang, keiner zeigte Ermüdung oder Langeweile. — Was sagen unsre Knaben dazu? Ich muß offen bekennen: eine ähnliche Frische, Lust zum Selbstdenken und Suchen habe ich nirgends wieder gefunden."[1] So Diesterweg.

Eine solche „Frische" erinnert an den Basler Todtentanz.

1) Diesterweg l. c.



Physische Erziehung.

Diese umfaßt:

1. Gesundheitspflege.
2. Abhärtung zum Ertragen und Entbehren.
3. Einübung zum Thun, zur leiblichen Fertigkeit. Turnen.[1]
4. Bildung der Sinne, besonders von Auge und Ohr.

---

1. Gesundheitspflege.[2]

Es waren vorzüglich Realisten, welche diese Pflege ins Auge faßten, so Montaigne, Baco, Locke und Rousseau.

In neuerer Zeit machte Hufelands Kunst, das menschliche Leben zu verlängern, Aufsehen. Vieles was er sagt trifft ein durch Ueberspannung nervenschwaches Geschlecht, und kann zu dessen Wiederherstellung heilsam sein.

Die Gesundheitspflege begreift zuerst die Diät. Die schädlichste Diät war unter uns bei Alt und Jung zur Gewohnheit geworden; erst spät fieng man an, sich über die Wirkungen selbst der gewöhnlichsten Genüsse zu besinnen. Gegen Branntwein und seine große Familie thaten sich z. B. Mäßigkeitsgesellschaften zusammen. Alles dieß hatte wohl Einfluß auf die jugendliche Diät, es griff aber nicht durch. Wer weiß

1) Baco in einem Abschnitt über Athletica sagt: Habilitas sive agilitatis sive tolerantiae. Agilitatis partes: robur et velocitas; tolerantiae vel indigentiarum naturalium patientia, vel in cruciatibus fortitudo. De augm. scient. 4, 2, 113.

2) Von der physischen Erziehung der kleinsten Kinder war schon die Rede.

nicht, wie viele Eltern ihren ganz jungen Kindern heute noch tagtäglich Kaffee geben, wie auch das Theetrinken in die Kinderwelt hinübergreift! —

Nicht genug kann man vor dem Besuch der magenverderblichen Conditoreien warnen.[1] Hierhin gehört auch, daß man selbst Knaben mit Tabakspfeifen und Cigarren herumstolziren sieht.[2]

Kleidung. Rousseau und die ihm nachfolgenden Philantropinisten erklärten der unsinnigen Kindertracht zuerst den Krieg.[3] Von Seiten der Turner ward eine anständige, bequeme, gesunde Kleidung eingeführt; zugleich wollte man der thörichten Eitelkeit des Modewechsels steuren. Von den Moden, welche bei Frauen und Mädchen herrschen, will ich gar schweigen. Immer neu zu erscheinen ist die Hauptsache, käme es auch auf eine neue Monstrosität hinaus. Schönheitssinn verräth man selten, sahen wir doch wieder Reifröcke und den altfranzösischen Rokokogeschmack zurückkehren. —

Wann wird man aufhören, die Kinder in dicken, dumpfigen **Federbetten** und ungelüfteten Schlafkammern verdumpfen zu lassen?

Früh zu Bett und früh wieder auf, sagt das alte Sprüchwort. Wenn übertriebenes geistiges Arbeiten jedermann schädlich, vor Allem nächtliches, so ist es für Jüngere ganz verderblich, vollends wenn die Schläfrigkeit durch Kaffee rc. vertrieben wird. Das versetzt in eine wahrhaft unheimliche überreizte Stimmung, in welcher das gesunde seiner selbst Mächtigsein aufhört.

Der Leib ist ein Tempel des heiligen Geistes. Wie entweihen diesen Tempel die, denen der Bauch ihr Gott ist! Am entsetzlichsten wird er aber geschändet und zerrüttet durch die markausdorrenden heimlichen Sünden, welche unter der Jugend furchtbar um sich gegriffen haben. Wie wenige Erzieher aber thun dagegen das Rechte, sie gießen vielmehr Oel ins Feuer. Wenn zu nervenreizendem Getränk, übermäßigem Essen, dumpfen Federbetten, sich lüsterne Bälle, Schauspiele und Romanenlesen gesellen, schmutzige Bilder sich fest der jugendlichen Seele

1) Dieß Verderben wuchs in Berlin mit jedem Jahre; daher unter der dortigen Turn-Jugend Kuchenbäcker und Turner einander entgegengesetzt wurden.

2) Geschieht denn nichts von Seiten der Gesundheitspolizei gegen den Verkauf von Opiumcigarren, die z. B. auf der Frankfurter Messe öffentlich feil geboten werden? — Wehe allen Völkern welche dieß Gift lieb gewinnen!

3) Gesch. der Pädag. 2, 299. (Neue Ausg.)

einprägen und im Wachen wie im Schlaf verführerisch reizen und locken — darf man sich da wundern, wenn die Sünde über die Jugend Macht gewinnt und Leib und Seele verdirbt? Steuert man denn ernst jenen Einflüssen, sieht man nicht vielmehr gleichgiltig zu, arrangirt selbst die Kinderbälle, führt die Kinder ins Schauspiel, wenn Kotzebues und andere lüderliche Stücke gegeben werden? — Ists nicht so? Schreit nicht alle Welt: Pietismus! wenn man ein Wort gegen diese Seelenverkäuferei sagt?

Wie soll man aber den heimlichen Sünden steuern? fragen viele fast verzweifelnd. Zuerst, wie gesagt, indem man diesen Sünden keinen Vorschub thut, wenn man die Jugend nicht für dieselben empfänglich macht, indem man sie sittlich und leiblich schwächt und verdirbt. Dann durch positive Leibesbildung und Stärkung. Vor Allem aber schützt eine Erziehung in der Furcht Gottes, und heilt, wenn das Verderben sich doch eingeschlichen. Die mit der Sünde Behafteten sind nach ihrer Eigenthümlichkeit zu behandeln. Dem frechen Feigen sage man der Wahrheit gemäß: er sei ein Selbstmörder; fahre er fort zu sündigen, so habe er die längste Zeit gelebt. Der Anblick eines durch Onanie wahnsinnig Gewordenen machte starken Eindruck auf Knaben. Es gibt aber auch Fälle, da man trösten muß und versichern, daß bei entschlossenem, entschiedenem Ablassen vom Sündigen der Leib wieder gesunden könne; jedoch freilich nur unter dieser Bedingung.

Mit dieser teuflischen Heimlichkeit geht Lügen Hand in Hand, und leibliches und geistiges Einschmutzen und Verkommen. —

* * *

Der Aufsatz Lorinsers „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“[1] richtete den Blick der Pädagogen auf den bedenklichen Gesundheitszustand der Schüler unserer Gymnasien. Es frug sich: was sich bei diesen Schülern zu den allgemeinen Quellen des leiblichen Verderbens geselle, so daß sie mehr als die übrige deutsche Jugend leiblich herunterkommen? Lorinser antwortet: das Uebel hat seinen Grund in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, der Unterrichtsstunden und der häuslichen Arbeiten. —

1) Der Aufsatz erschien 1836 in der Berliner medicinischen Zeitung.

Die Zahl der Unterrichtsgegenstände ist, besonders seitdem der Realismus sich auf Gymnasien geltend machte, gewachsen. Dennoch weisen mehrere preußische Gymnasialprogramme nach, daß die Zahl der Unterrichtsstunden früher ebenso groß gewesen sei, als jetzt, weil man nämlich ebensoviel Zeit auf die wenigen Gegenstände verwandte, welche damals gelehrt wurden, als jetzt auf die vielen. Es dürfte also der Grund des Uebels nicht in der Zahl der Unterrichtsstunden zu suchen sein, wofern nicht etwa die Schüler der jetzigen Zeit untüchtiger sind, Arbeit zu ertragen, als die früheren. — Die Vielheit der Unterrichtsgegenstände ist auch nicht ohne weiteres zu verwerfen, Einerleiheit hat ebenfalls ihr Bedenkliches. Ratich lehrte: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal. Es ist dem Verstande nichts hinderlichers, als wenn man vielerlei zugleich und auf einmal lernen will, ist eben als wenn man Muß, Brei, Fleisch, Milch, Fische in Einem Hafen kochen wollte auf einmal. Sondern man soll ordentlich eines nach dem andern nehmen und das eine erst recht abhandeln, darnach zu einem andern schreiten. Man soll zu jeder Sprache brauchen einen einigen Autor, daraus man die Sprache lehre. Wenn der recht eingenommen und gleichsam verschlucket ist, mag man andere auch fürlesen. Nichts soll man neues fürnehmen, bis daß das vorige recht gründlich und zu aller Genüge gefasset ist.“ Dazu ward bemerkt: „Ist dieß wirklich nach dem „Lauff der Natur?“ Ists natürlich, wenn jemand acht Monate lang einzig Brei oder einzig Fische, nichts anderes essen wollte, wie Ratichs Schülern acht Monate lang (und wohl drüber) einzig Terenz vorgesetzt wird? Ist eine Abwechselung der Lesestücke, wie in den trefflichen Jacobsschen Lesebüchern nicht vielmehr der „Ordnung der Natur gemäß?“ Wie man eben nie einerlei ißt, sondern zum Beispiel Brod zum Fleisch — ganz so ists die Aufgabe des Pädagogen, den Schülern nicht ewiges, ermüdendes Einerlei aufzutischen. Und wie feine Speisewirte auszumitteln suchen, welche Speisen zu verbinden seien und eben durch die Verbindung an Wohlgeschmack und an Verdaulichkeit gewinnen, so muß der feine Pädagog etwa in demselben Semester für dieselben Schüler Verschiedenes lehren, was einander ergänzt, durch dessen Abwechselung die Schüler frisch bleiben, nicht übersättigt, sondern auf gesunde Weise geistig genährt werden.“

Eine verständige Abwechselung der Unterrichtsgegenstände würde gewis auch von Lorinser gebilligt; einer unverständigen, da man flüchtig

und unruhig vom Einen zum Andern überspringt, ohne je darnach zu fragen: ob alles Einzelne das man lehrt zusammenpaßt, und sich im Knaben zu einem Ganzen einigt — einer solchen Abwechselung will ich natürlich nicht das Wort reden, pflichte vielmehr Lorinsers Anklage ganz bei.

Aber der Hauptgrund der leiblichen — wie der geistigen — Abspannung der Schüler scheint doch weniger in der Menge, als in der verkehrten Art des Schularbeitens zu liegen. Gewaltsam betreibt man so manches, was der Jugend durchaus widerwärtig ist, vorzüglich richtet man sie auf kahle, abstrakte Sprachbetrachtungen und auf ein unnatürliches, überspanntes, mathematisches Suchen und Produciren. Und dieß geschieht nicht bloß auf Gymnasien, das Unwesen herrscht noch fratzenhafter in niedern Schulen. Dagegen entzieht man der Jugend das, was ihr gemäß ist, was sie liebt. Ein solch verkehrtes geistiges Treiben und Uebertreiben muß auch leiblich zerrütten. —

Besonders bedenklich ist es, wenn an einer Schule jeder Lehrer nur *sein* Fach im Auge hat, und an die Schüler Forderungen macht, als genößen sie einzig seinen Unterricht und hätten sonst keine Arbeit. So z. B. wenn der Geschichtslehrer verlangt, daß sie die geringfügigsten Thatsachen, unzählige Jahreszahlen; der Geograph, daß sie die kleinsten Orte und Flüsse, die Einwohnerzahl unbedeutender Städte wissen sollen; wenn der französische Lehrer aufgibt: die 6 ersten Bücher des Telemach, der lateinische: viele Seiten der lateinischen Loci memoriales auswendig zu lernen, wenn der Mathematiker sie bis zum Integralcalcul spornt u. s. w. — Dann müssen gewissenhafte Schüler freilich unter der Last „häuslicher Arbeit" erliegen — oder alles gewissenhafte Arbeiten aufgeben. [1]

2. Abhärtung zum Ertragen und Entbehren.

Daß hiefür von den meisten Eltern wenig oder nichts, ja das Entgegengesetzte geschehe — ergibt sich schon aus dem Vorhergehenden. Verweichlichen der Kinder, allen ihren Gelüsten zu genügen suchen, das ist

1) Als Beispiel wie maßlos manche Fachlehrer verfahren, diene: daß es sich bei einer namhaften Anstalt einst ergab, daß der Lehrer der Mathematik den Schülern so viele häusliche Arbeit auflegte, als alle übrigen Lehrer zusammengenommen.

gewöhnlich. In einer Zeit, da der fleischlichste Epicuräismus herrscht, darf das nicht auffallen. Wie wäre es möglich, daß aus solchem Familienschlaraffenleben starke Selbstverläugnung und Selbstüberwindung hervorgienge? Diese Tugenden sind ja den Meisten ein Aergernis und eine Thorheit. Wehe den Menschen, wenn es dahin käme, daß eine solche Gesinnung, ein solcher Trieb nach ungestörtem, thierischem Wohlbehagen allein herrschte, wenn sie hierin allein volle Freude und Genüge fänden, alle edleren Bestrebungen ihnen für Narrheit gälten!

Es ist schwer, die passive Leibesbildung methodisch einzuüben, sie will mehr erlebt als erschult sein. Knaben auf dem Lande, die in der größten Sommerhitze wie in der strengsten Winterkälte, bei Regen und Schnee sich im Freien herumtreiben, solche werden fest gegen Wind und Wetter, ohne daß Eltern und Lehrer irgend dazu thun. Wächst ein Kind aber mitten in einer großen Stadt auf, so daß es eine halbe Stunde weit und drüber bis zum nächsten Stadtthore zu gehen hat, dann muß eigens drauf gedacht werden, daß es täglich hinaus in die freie Luft komme. Daher sind auch Turnplätze vorzugsweise ein Bedürfnis großer Städte; Berlin und Breslau giengen voran.

Es ist wichtig, daß die Kinder schon im ersten Lebensjahre an Wind und Wetter gewöhnt werden.

Die beste Gelegenheit zu Abhärtungen und Entbehrungen aller Art geben Fußreisen. Schlechtes Wetter, böse Wege, elende Wirtshäuser und andere dergleichen Unannehmlichkeiten widerfahren auch dem glücklichsten Reisenden. Das erträgt sich Alles, besonders in jugendlicher Gesellschaft, mit Muth, ja mit fröhlichem Uebermuth; wer bei Regenwetter und schlechter Kost sauer sieht, der leidet doppelt.

Es ist zu beklagen, daß Dampfschiffe und Dampfwagen dem Fußreisen der Jünglinge großen Eintrag thun; ein solches Durchfliegen der Länder ist ohne allen Nutzen. Den Körper stärkt es gar nicht, und wer etwa in einem Tage auf der Eisenbahn von Mannheim nach Basel fährt, dem ists später, als hätte er von einem Schattenspiele geträumt, da Rhein und Neckar, Schwarzwald und Vogesen, Heidelberg und Karlsruhe, Strasburg &c. schnell seinen Augen vorübergezogen, — alles wird ihm zu zerfließenden Nebelgebilden.

Im Kriege sind abgehärtete, genügsame, nicht verwöhnte Jünglinge den verweichlichten, ungenügsamen, verwöhnten weit voraus. Solche

Verwöhnte gerathen ganz aus der Fassung, werden wie verstandesschwach und muthlos, wenn sie etwa morgens nüchtern aufbrechen sollen, besonders nach einer kalten, unter freiem Himmel zugebrachten Nacht.

3. Turnen.

Es ist bekannt, wie hoch den Griechen die Gymnastik stand, wie der römische Knabe Leibesübungen als Vorschule des Kriegerlebens trieb. Ebenso kennen wir die muthige Stärke und Gewandtheit der alten germanischen Stämme, ihre Ritterlichkeit im Mittelalter. Als die Städte sich hoben, blieb der Bürgerstand hierin nicht zurück; es bildeten sich unter anderm vom Kaiser privilegirte Fechterschulen der Handwerker.[1]

Daß die Leibesübungen ein wesentlicher Theil der Jugendbildung seien, ward schon von Luther anerkannt, seit dem 16ten Jahrhundert aber besonders von den Männern hervorgehoben, welche wir den Realismus vertreten sahen.

Luther sagt:[2] „Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben, und etwas ehrlichs und nützlichs vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Darum gefallen mir diese zwo Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musica und Ritterspiel, mit Fechten, Ringen 2c., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibet; das andre machet feine geschickte Gliedmaß am Leibe, und erhält ihn bei Gesundheit mit Springen 2c. Die endliche Ursach ist auch, daß man nicht auf Zechen, Unzucht, Spielen gerathe, wie man jetzt leider siehet an Höfen und in Städten, da ist nicht mehr denn: Es gilt dir! sauf aus! Darnach spielt man um etliche hundert oder mehr Gulden. Also gehets, wenn man solche ehrbare Uebungen und Ritterspiele verachtet und nachläßt.“ —

Wie richtig bemerkte Luther, daß ein frischer, gesunder, turnfertiger Mann, der Freude an Leibesübungen hat, eben deßhalb dem wüsten, schlaffen Schlaraffenleben mit elastischer Energie Widerstand leistet, während sich faule Bäuche einem solchen Leben hingeben. —

Montaigne, der realistische Vorläufer Rousseaus, tadelt die weich-

1) Jahns Turnkunst S. 278.
2) Walch XXII, 2280. 2281.

lichen Eltern, welche es nicht über sich gewinnen können, ihre Kinder mit einfacher Kost zu nähren, es anzusehen, daß sie mit Schweiß und Staub bedeckt von Uebungen zurückkommen, ein muthiges Pferd reiten, beim Contrafechten tüchtige Floretstöße, beim Abschießen der Flinte einen Schlag bekommen. „Wer sein Kind, sagt er, zum braven Mann erziehen will, muß es wahrhaftig in seiner Jugend nicht verweichlichen und muß oft die Regeln der Aerzte hintansetzen. Es ist nicht genug, seine Seele fest zu machen, er muß ihm auch die Muskeln stählen. Ich weiß, wie sich meine Seele in der Gesellschaft eines so weichen Körpers plackt, der sich so sehr auf sie steift und stützt.“[1]

Rousseau sagt: „Der Leib sei kräftig, soll er der Seele gehorchen; ein guter Diener muß stark sein. Je schwächer der Leib ist, um so mehr befiehlt er; je stärker er ist, um so mehr gehorcht er.[2] Ein schwacher Körper schwächt die Seele.“ „Wollt ihr den Verstand eures Zöglings bilden, so bildet die Kräfte, welche sein Verstand regieren soll, übt fort und fort seinen Körper, macht den Knaben stark und gesund, um ihn weise und verständig zu machen, laßt ihn arbeiten, sich rühren, laufen, schreien, immer in Bewegung sein, er sei durch Kraft ein Mensch, dann wird er es bald durch Vernunft sein.“[3]

Wir sahen, wie diese Lehren Rousseaus im Dessauer Philanthropin befolgt wurden, wie man dort turnte und mit den Knaben Fußreisen machte.[4] Rektor Vieth in Dessau, ein in mancherlei Leibesübungen höchst gewandter Mann, gab eine „Encyklopädie der Leibesübungen“ heraus.

Am meisten geschah aber in Salzmanns Anstalt durch Guts Muths. Dieser schrieb eine „Gymnastik“, welche in weiten Kreisen Eingang fand;[5] sie gieng aus dem Emil hervor. —

1) Montaigne Essays 1, 299—301.

2) Plus le corps est foible, plus il commande; plus il est fort, plus il obéit. Uebereinstimmend sagte schon: Marcellus Palingenius:

Corpus enim male si valeat, parere nequibit.
Praeceptis animi, magna et praeclara jubentis.

Vgl. Guts Muths S. 45.

3) Näheres über Turnübungen, was im Emil zerstreut vorkommt, habe ich in der Charakteristik Rousseaus mitgetheilt. (Gesch. der Pädag. 2, 243 sqq.)

4) Gesch. der Pädag. 2, 299.

5) „Gymnastik für die Jugend von Guts Muths.“ Zweite Auflage. Wien bei Doll. 1805. Eine dritte Auflage besorgte Prof. Klumpp und gab viele Zusätze. Die erste Auflage ward ins Dänische, Englische und Französische übersetzt.

Der oberste Grundsatz der physischen Erziehung ist nach Guts Muths: „Bilde alle Anlagen im physischen Menschen aus zur möglichsten Schönheit und vollkommensten Brauchbarkeit des Körpers als Lehrers (!) und Dieners des Geistes.“[1] Die Gymnastik ist ihm „ein System von Uebungen des Körpers, welches die Vervollkommnung des letztern zum Zweck hat.“[2]

Mit großer, verständiger Sorgfalt arbeitete Guts Muths dieses System der Uebungen bis ins Einzelnste aus; in der Schnepfenthaler Anstalt ward es nun Ernst mit der Bildung des Leibes. Die Kinder spielten nicht bloß zur Erholung von geistiger Schularbeit, sondern es traten hier die Leibesübungen zugleich als ein nothwendiges ihre Geistesbildung ergänzendes Element ein, als ein der Schule unentbehrlicher Lehrgegenstand.[3]

Wenn Meierotto, der treffliche Berliner Rektor, im Jahre 1790 neben seinem Joachimsthalschen Gymnasium einen ziemlich großen Spielplatz einrichten ließ, (auf welchem unter Anderm ein Schwebebaum war,) so könnte man darin einen Vorläufer des spätern Turnwesens in Berlin sehen. König Friedrich Wilhelm II. gab auf Meierottos wiederholte Bitte 30,000 Thaler zum Ankauf dieses Platzes her.[4]

Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation empfahl die Leibesübungen dringend, indem er auf Pestalozzi verwies. Er sagt: „Noch ist ein anderer von Pestalozzi gleichfalls in Anregung gebrachter Gegenstand nicht zu übergehen; die Entwicklung der körperlichen Fertigkeit des

1) Gymn. S. 31.

2) Ebend. 13.

3) Was Guts Muths über Sinnenbildung lehrt, soll weiterhin berührt werden. Im Jahr 1817 erschien von ihm ein „Turnbuch“, welches das Verhältnis des Turnens zum Exerziren zur Sprache brachte. Das Turnen bezweckt so wenig wie der Schulunterricht Bildung für einen bestimmten Stand, sondern eine allgemeine Bildung, welche befähigt sich in jedem Stand, der leibliches Geschick verlangt, zu bewähren. Turnen soll den Einzelnen zur leiblichen Selbständigkeit, Exerziren soll ihn zum brauchbaren Gliede einer Masse bilden. Spiele, bei denen eine Turnermenge freie, schöne, gemeinschaftliche Bewegungen ausführt, sind den steifen Exerzirübungen der Turner unter Leitung eines Unteroffiziers weit vorzuziehen. Tüchtige Turner können in sehr kurzer Zeit die Exerzirübungen der Infanterie lernen. Die Soldaten turnen zu lassen ist entschieden zu rathen, aber höchst bedenklich ists, wenn Turner Soldaten spielen.

4) Versuch einer Lebensbeschreibung Meierottos von Brunn. Berlin 1802. S. 312 sqq

Zöglings, die mit der geistigen nothwendig Hand in Hand gehend fortschreiten muß. Er fordert ein ABC der Kunst, d. h. des körperlichen Könnens. Seine hervorstechendsten Aeußerungen hierüber sind folgende: „„Schlagen, Tragen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen u. s. f. seien die einfachsten Uebungen der Kraft. Es gebe eine naturgemäße Stufenfolge von den Anfängen in diesen Uebungen bis zu ihrer vollendeten Kunst, d. i. bis zum höchsten Grade des Nerventaktes, der Schlag und Stoß, Schwung und Wurf in hundertfachen Abwechselungen sichere, und Hand und Fuß gewis mache.““ Alles kommt hierbei auf die naturgemäße Stufenfolge an, und es reicht nicht hin, daß man mit blinder Willkühr hineingreife, und irgend eine Uebung einführe, damit doch von uns gesagt werden könne, wir hätten auch, etwa wie die Griechen, körperliche Erziehung. In dieser Rücksicht ist nun noch alles zu thun, denn Pestalozzi hat kein ABC der Kunst geliefert. Dieses müßte erst geliefert werden, und zwar bedarf es dazu eines Mannes, der in der Anatomie des menschlichen Körpers und in der wissenschaftlichen Mechanik auf gleiche Weise zu Hause, mit diesen Kenntnissen ein hohes Maß philosophischen Geistes verbände, und der auf diese Weise fähig wäre, in allseitiger Vollendung diejenige Maschine zu finden, zu der der menschliche Körper angelegt ist, und anzugeben, wie diese Maschine allmählich, also daß jeder Schritt in der einzig möglichen richtigen Folge geschähe, durch jeden alle künftigen vorbereitet und erleichtert, und dabei die Gesundheit und Schönheit des Körpers, und die Kraft des Geistes nicht nur nicht gefährdet, sondern sogar gestärkt und erhöht würden, wie, sage ich, auf diese Weise diese Maschine aus jedem gesunden menschlichen Körper entwickelt werden könne. Die Unerläßlichkeit dieses Bestandtheils für eine Erziehung, die den ganzen Menschen zu bilden verspricht, und die besonders für eine Nation sich bestimmt, welche ihre Selbständigkeit wieder herstellen und fernerhin erhalten soll, fällt ohne weitere Erinnerung in die Augen.“[1] Die Pestalozzische Anstalt leistete nicht, was Fichte in Bezug auf Leibesübungen von ihr erwartete, aber unter seinen Zuhörern war einer, der vielleicht eben durch diese Vorlesungen angeregt wurde, ausgezeichnet für Ausbildung der Turnkunst mit zu wirken, nämlich Friedrich Friesen.[2]

1) Reden zc. S. 171. 172. Wochenschrift für Menschenbildung. Bd. 2. Stück 11.
2) Vergleiche unten das aus Jahns Vorrede zur Turnkunst Mitgetheilte.

In Iferten begann man im Jahre 1807 Leibesübungen zu treiben; eine Rechenschaft über die Art, wie man es ansah und angriff, enthält der erste Band der Pestalozzischen Wochenschrift für Menschenbildung.[1] Manches Richtige und sehr Beherzigenswerthe findet sich in diesem Aufsațe neben entschieden Verfehltem. — Richtig ist es, daß der Leib nicht einseitig abgerichtet werden müsse, z. B. nicht einzig zum Fechten oder zum Springen xc., sondern daß eine harmonische Totalbildung desselben Ziel der Gymnastik sei. Vortrefflich wird das leibliche Herunterkommen des Fabrikvolks geschildert.[2] „Die Industrie, heißt es, nagt noch mehr als alles dieses an der physischen Kraft unsres Volks. — Steh Bub, an den Streichtisch; Mädchen sitze auf den Baumwollenbock oder an die Stickmaschine, streich vom Morgen bis an den Abend deine Farbe, dreh vom Morgen bis an den Abend dein Rad, sticke vom Morgen bis an den Abend mit deiner Nadel, dann zahl ich dir, was ein Bauer und eine Bäurin mit Hacken und Reuten nicht verdient. — So sprachen seit 40—50 Jahren immer mehr Menschen im Lande zu unsern Armen. Aber sie sagten ihnen nicht — du wirst ein Krüppel und ein Serbling bei diesem einseitigen Thun. Sie sagten ihm nicht: wenn die Indiennefabrikation nicht mehr so gut geht, wenn eine Spinnmaschine erfunden wird, wenn die Stickerei aus der Mode kömmt, so bist du mit deiner krummen Hand, deinen abgeschwächten Beinen und deinem versessenen Unterleib eben so unfähig, eine andere Fabrikarbeit zu treiben, als den Karst und die Art in die Hand zu nehmen. Du bist dann für dein Alter ein ausgemachter und hungernder Bettler. Du kannst nichts als das Gelernte, du hast deine allgemeine Körperkraft und ihre Entfaltung einer einseitigen und lähmenden Fertigkeit und ihrem Scheinverdienste aufgeopfert. Das Beispiel des Verderbnisses stand freilich schon lange vor ihren Augen, aber Weißbrot, Schinken, Wein, Branntwein und die liebe Hoffart machten natürlich mehr Eindruck, als diese Gefahren. Und von den Eltern jagte noch alles was schlecht war die Kinder bis auf den Unmündigen herab zu diesen Tischen, Böcken und Maschinen. Was machte diesen Elenden das mögliche Serben der Kinder! Sie theilten das Weißbrot, die Schinken, den Wein und den Branntwein, den die Kinder verdienten, noch mit ihnen. Die armen Kinder waren

1) Drittes Stück, vom 3ten Juni 1807 bis zum sechsten Stück S. 33—87.
2) S. 49. 50.

an vielen Orten durch die Elendigkeit der Schulstube schon für die Elendigkeit der Fabrikstube vorbereitet. Die Eltern entrissen sie der ersten und jagten sie in die zweite, wo doch wenigstens etwas für das Maul für sie herauskam. So wurden der serbenden Menschen im Lande zu Tausenden. Jetzt zahlt man ihnen nicht mehr den Lohn, der Weißbrot und Schinken gibt; aber das Elend des Landes ist dahin gediehen, daß unser Volk und sein physischer Zustand wahrlich an vielen Orten mehr als irgendwo in Europa gegen die Folgen der kleinern und größern Fabrikselbstsucht und gegen die Tiefe des physischen Verderbens und der physischen Abschwächung in der Weisheit der Regierung und in der Kraft des sich wieder erhebenden Menschenherzens ein Gegengewicht bedarf."

Aber auch die höhern Stände sind versteift und haben alle natürliche frische Rührigkeit verloren.[1] „Nicht blos sind, fährt der Aufsatz fort, zahllose wirkliche Arme in einem Zustande, daß viele von ihnen Gespenstern ähnlicher sehen, als Menschen. Die Folgen unsrer Verirrungen über das, was wir physisch bedürfen und sein sollen, hat selbst in der Geistesrichtung der Wohlhabenderen und Gesunderen eine Schiefheit und eine Schwäche hervorgebracht, die sich in merkwürdigen Sonderbarkeiten äußert. An vielen Orten darfst du, wenn du unter die Ehrenfestern und Brävern im Lande gehören willst, auch in der größten Hitze deinen Rock nicht ausziehen, und ihn am Stecken oder auf der Achsel tragen. Deine Kinder müssen in diesem Falle den ganzen Sommer über Strümpfe tragen und Kappen auf dem Kopfe haben. Sie dürfen nicht auf Bäume klettern, sie dürfen nicht über Gräben springen u. s. w. Die ungewandteste Steifheit hat sich an diesen Orten zu einer Art von Ehrenfestigkeitsunterscheidung heraufgehoben. Du dürftest an diesen Orten, wenn du dir auch ein Fieber damit ersparen könntest, nicht vor deiner Thüre Holz spalten. Es gieng dem physischen Verderben, das durch den Baumwollen- und Seidengewerb seine oberste Höhe erhielt, ein Zeitalter vorher, das sich durch die Allgemeinheit der Perrücken und Degelchen auszeichnete. Dieses hat die eigentliche Grundlage unsrer physischen Steifigkeit in obern und untern Ständen allgemein gelegt." Mit Recht wird das Herunterkommen der Volksfeste mit diesem leiblichen Verkom-

1) S. 50. 51.

men in Verhältnis gesetzt. Es heißt:[1] „eine neue steife und ungeistige Polizei störte die Jugend in allen ihren Freuden. Nationalfeste, die den alten kraftvollen Volksgeist ausdrückten, fiengen an zu misfallen, sie wurden allmählich aus unsern Ebenen vertrieben, und bis an die Berge gedrängt. Sie wurden auch auf diesen Höhen erniedrigt; sie blieben nicht mehr Kraftäußerung des Volks; sie blieben nicht mehr Erhebungs- und Auszeichnungsmittel kraftvoller Männer des Landes; sie waren nicht mehr geltende Ansprüche an Volksaufmerksamkeit und Volksvertrauen; sie sanken zum feilen Schauspiel des Gaukelei suchenden Fremden und des sie hochzählenden Reichen. Und wenn wir heute ihren Schein wieder erneuern wollen ohne unser Volk selber zu erneuern, so werden sie dennoch ihr altes Wesen nicht mehr an sich haben; sie werden unsrer Altvordern unwürdig, für uns aber, wie wir sind, genugthuend, zeitverkürzend, und nach unserm Willen irreführend sein."

„Die[2] Körperbildung, die die Kinder unserer Urväter wirklich hatten und wirklich genoßen, muß unsern Kindern gegeben; ihr Geist, der Volksgeist der Gymnastik, muß wieder hergestellt werden. Dieser Geist aber ist nicht einseitig — er läßt sich durch keine Volksfeste erzwingen. — Wahre Volksfeste können im Gegentheil nur der Ausdruck seines wirklich Vorhandenseins selbst sein. Er muß in den Haushaltungen — er muß in den Schulen, er muß bei der Arbeit auf dem Felde und in den Sonntagspielen und Erholungen ebenso allgemein wirkend und sichtbar sein, als er auf den Alpen und bei den Hirtenfesten sichtbar ist. Er muß in den Ansichten des Volks über seine körperlichen Bedürfnisse und in der Besorgung derselben sich zeigen. Die Erzielung desselben ist aber ganz und gar nicht möglich, ohne von Jugend auf hohes, lebendiges, selbständiges Kraftgefühl im Kinde zu wecken und allgemein zu beleben, damit dieses Kraftgefühl selbst das Kind zu allem demjenigen antreibe, was diesfalls zum Heil des Vaterlandes zu erzielen ist."

Wer sollte diesen Ansichten Pestalozzis nicht vollen Beifall schenken, wer könnte aber der Art beipflichten, wie man in der Pestalozzischen Schule die Gymnastik betrieb? Im Verfolg jenes Aufsatzes heißt es nämlich:[3] „Das Wesen der Elementargymnastik besteht in nichts Anderm,

1) Ebend. S. 51.
2) S. 52. 53.
3) S. 64.

als in einer Reihenfolge reiner körperlicher Gelenksbewegungen, durch welche der Umfang alles dessen von Stufe zu Stufe erschöpft wird, was das Kind in Hinsicht auf die Art und Weise seiner Stellung und Bewegung des Körpers und seiner Artikulationen vornehmen kann." Und weiterhin: [1] „Auf dem allereinfachsten und faßlichsten Wege kann er durch die Frage dazu kommen: Was für Bewegungen kann ich mit jedem einzelnen Gliede meines Körpers, bei jedem einzelnen Gelenke desselben vornehmen? Nach was für Richtungen können diese Bewegungen statt finden, und in welchen Lagen und Stellungen? Wie können die Bewegungen mehrerer Glieder und mehrerer Gelenke mit einander verbunden werden?" —

Vermeint man nicht: es sei von einer Gymnastik für Gelenkpuppen die Rede? Diese haben Gelenke, nur Gelenke, und man will versuchen, was ihre Gelenke — nicht ihre Gelenkigkeit — leisten.

Es werden nun weiterhin einzelne, nicht Leibes- sondern Gelenkübungen in methodischer Folge aufgeführt. A. Gelenkbewegungen des Kopfs. B. Gelenkbewegungen des Rumpfs. C. der Arme. D. der Beine. Jedes einzelne Gelenk soll zuerst für sich eingeübt werden, dann in Verbindung mit Gliedern, deren Gelenke schon eingeübt sind. Kein Gelenk wird übergangen; am Arme z. B. das Ellenbogengelenk, das Handgelenk, die Fingergelenke. Von letzteren heißt es: [2] „Auch hier sind die Verbindungen und Absonderungen der Bewegungen besonders zu berücksichtigen."

Kurz wie in andern Disciplinen tritt uns in der Gymnastik der Pestalozzischen Schule das unselige Elementarisiren entgegen; hier in einer in die Augen fallenden Caricatur, über welche ein gleichgültiger Zuschauer vielleicht lachen könnte, das langweilig gedrillte Kind aber hätte weinen mögen. [3] —

Wir kommen nun zu dem Mann, welcher, wie keiner vor ihm, geeignet war, für die Leibesübungen eine neue Bahn zu brechen und sie wirklich brach. Es ist Friedrich Ludwig Jahn.

1) S. 69.

2) S. 82.

3) Wie das Buch der Mütter alle einzelnen Gelenke des Leibes kennen lehrt, ganz so lehrt diese Gymnastik jene einzelnen Gelenke üben. Man hätte besser gethan bei den ringfertigen Entlibuchern in die Schule zu gehn.

In seinem Werke: „Die deutsche Turnkunst“ [1] erzählt er die Geschichte seiner Unternehmung. Diese Erzählung ist so eigenthümlich und charakterisirt so sehr den merkwürdigen Mann und sein wichtiges Werk, daß ich Folgendes aus derselben mittheilen muß.

„Wie so viele Dinge in der Welt hat auch die deutsche Turnkunst einen kleinen unmerklichen Anfang gehabt. Ich wanderte gegen das Ende des Jahres 1809 nach Berlin, um den Einzug des Königs zu sehen. Bei dieser Feier gieng mir ein Hoffnungsstern auf, und nach langen Irrjahren und Irrfahrten wurde ich hier heimisch. Liebe zum Vaterlande und eigene Neigung machten mich wieder zum Jugendlehrer, was ich schon so oft gewesen. Zugleich ließ ich mein „„Deutsches Volksthum““ drucken.

In schöner Frühlingszeit des Jahres 1810 giengen an den schulfreien Nachmittagen der Mittwochen und Sonnabende erst einige Schüler mit mir in Feld und Wald, und dann immer mehr und mehr. Die Zahl wuchs, und es wurden Jugendspiele und einfache Uebungen vorgenommen. So gieng es fort bis zu den Hundstagen, wo eine Unzahl von Knaben zusammenkam, die sich aber bald nachher verlief. Doch sonderte sich ein Kern aus, der auch im Winter als Stamm zusammenhielt, und mit dem dann im Frühjahr 1811 der erste Turnplatz in der Hasenheide eröffnet wurde.

Jetzt wurden im Freien, öffentlich und vor Jedermanns Augen von Knaben und Jünglingen mancherlei Leibesübungen unter dem Namen Turnkunst in Gesellschaft getrieben. Damals kamen die Benennungen Turnknnst, turnen, Turner, Turnplatz und ähnliche mit einander zugleich auf. Das gab nun bald ein gewaltig Gelaufe, Geschwatz und Geschreibe. Selbst durch französische Tagblätter mußte die Sache Gasse laufen. Aber auch hier zu Lande hieß es anfangs: „„Eine neue Narrheit, die alte Deutschheit wieder aufbringen wollen.““ Dabei blieb es nicht. Vorurtheile wie Sand am Meer wurden von Zeit zu Zeit ruchbar. Sie haben bekanntlich niemals vernünftigen Grund, mithin wäre es lächerlich, da mit Worten zu widerlegen, wo das Werk deutlicher sprach.

1) Jahn gab sie in Verbindung mit Eiselen heraus; sie erschien Berlin 1816. Zum Motto hat das Werk: Gar leichtlich verlieren sich die Künst', aber schwerlich und durch lange Zeit werden sie wieder erfunden. Albrecht Dürer.

Im Winter wurde nachgelesen, was über die Turnkunst habhaft zu werden. Dankbar denken wir noch an unsre Vorarbeiter Vieth und Guts Muths. Die Größern und Herangereiften, vom Turnwesen besonders Ergriffenen, unter denen auch mein jetziger Gehilfe und Mitlehrer Ernst Eiselen war, übten sich dabei recht tüchtig und konnten im nächsten Sommer als Vorturner auftreten. Von denen, die sich damals ganz besonders auf das Schwingen legten, es nachher kunstrecht nach Folge und Folgerung ausbilden halfen und selbst große Meister darin wurden, sind zwei, Pischon und Zenker, am 13ten September 1813 bei der Göhrde gefallen.

Im Sommer 1812 wurden zugleich mit dem Turnplatz die Turnübungen erweitert. Sie gestalteten sich von Turntag zu Turntag vielfacher und wurden unter freudigem Tummeln im jugendlichen Wettstreben auf geselligem Wege gemeinschaftlich ausgebildet. Es ist nicht mehr genau auszumitteln, wer dieß und wer das zuerst entdeckt, erfunden, ersonnen, versucht, erprobt und vorgemacht. Von Anfang an zeugte die Turnkunst einen großen Gemeingeist und vaterländischen Sinn, Beharrlichkeit und Selbstverläugnung. Alle und jede Erweiterung und Entwicklung galt gleich als Gemeingut. So ist es noch. Kunstneid, das lächerliche Laster der Selbstsucht, des Elends und der Verzweiflung, kann keinen Turner behaften. August Thaer, der jüngste Bruder von einem Turnerdrei, brachte damals am Reck bereits sechzig Aufschwünge einerlei Art zu Stande, die in der Folge noch auf hundertzweiunddreißig gestiegen sind. Als Thaer während des Kriegs einen im Felde erkrankten Bruder pflegte, raffte ihn 1814 die nämliche Seuche hinweg, von der sein Bruder genas. Zuvor hatte er noch von Mögelin aus zur Einrichtung eines Turnplatzes zu Wriezen an der Oder mit Rath und That geholfen. Nach Beendigung des Sommerturnens von 1812 bildete sich zur wissenschaftlichen Erforschung und kunstgerechten Begründung des Turnwesens aus den Turnfertigsten und Allgemeingebildetsten eine Art Turnkünstler-Verein. Er bestand jenen ganzen Winter hindurch, in dem die Franzosen auf der Flucht von Moskau erfroren. In diesen Zusammenkünften verwaltete das Ordneramt auf meinen Wunsch und Willen Friedrich Friesen aus Magdeburg, der sich besonders auf Bauwesen, Naturkunde, schöne Künste und Erziehungslehre gelegt hatte, bei Fichte ein fleißiger Zuhörer gewesen,



und bei Hagen in der altdeutschen Sprache; vor allem aber wußte, was dem Vaterlande Noth that. Damals stand er bei der Lehr- und Erziehungsanstalt des Dr. Plamann, die, obwohl wenig beachtet, dem Vaterlande vortreffliche Lehrer ausgebildet. Friesen war ein aufblühender Mann in Jugendfülle und Jugendschöne, an Leib und Seele ohne Fehl, voll Unschuld und Weisheit, beredt wie ein Seher; eine Siegfriedsgestalt, von großen Gaben und Gnaden, den Jung und Alt gleich lieb hatte; ein Meister des Schwerts auf Hieb und Stoß, kurz, rasch, fest, fein, gewaltig, und nicht zu ermüden, wenn seine Hand erst das Eisen faßte; ein kühner Schwimmer, dem kein deutscher Strom zu breit und zu reißend; ein reisiger Reiter in allen Sätteln gerecht; ein Sinner in der Turnkunst, die ihm viel verdankt. Ihm war nicht beschieden ins freie Vaterland heimzukehren, an dem seine Seele hielt. Von wälscher Tücke fiel er bei düstrer Winternacht durch Meucheischuß in den Ardennen. Ihn hätte auch im Kampf keines Sterblichen Klinge gefället. Keinem zu Liebe und keinem zu Leide —: aber wie Scharnhorst unter den Alten, ist Friesen von der Jugend der Größeste aller Gebliebenen.

Beim Aufruf des Königs vom 3ten Februar 1813 zogen alle wehrhafte Turner ins Feld, und die Sache stand augenblicklich wie verwaiset. Nach langem Zureden gelang es mir in Breslau, einen meiner ältesten Schüler, Ernst Eiselen, zu gewinnen, daß er während des Kriegs an meiner Statt das Turnwesen fortführen wollte. Es war ihm dennoch ein harter Kampf, daheim zu bleiben, obgleich Aerzte und Kriegsmänner ihm vorstellten, und eigene Erfahrung es täglich bewahrheitete, daß wegen einer früheren langwierigen Krankheit und verfehlter Heilart seine Leibesbeschaffenheit den Beschwerden des Kriegs unterliegen müßte. Ich begleitete Eiselen selbst von Breslau nach Berlin, zur Zeit, als sich das preußische Heer in Marsch setzte, und die Hauptstadt schon von den Franzosen geräumt war, stellte ihn den ersten Behörden und Schulvorstehern vor, die ihm alle Unterstützung versprachen, und auch nachher Zutrauen bewiesen haben. Eiselen hat darauf in den Sommern von 1813 und 1814 und in dem Zwischenwinter der Turnanstalt vorgestanden und mit den jüngern Nichtwehrhaften das Turnwesen weiter gefördert.

Am Ende des Heumonds 1814 kam ich wieder zurück nach Berlin,

und nun wurde den Spätsommmer und Vorwinter sehr ernstlich an der Verbesserung des Turnplatzes gearbeitet. Noch im Herbst bekam er einen 60 Fuß hohen Kletterthurm, nützlich und nothwendig zum Steigen, unentbehrlich aber im flachen Lande zur Uebung des Auges für die Fernsicht. Im Winter, als die Freiwilligen heimgekehrt und manche Turner zurückgekommen waren, wurden die gesellschaftlichen Unterhaltungen über die Turnkunst wieder erneuert. Die ganze Sommerübung wurde durchdacht und durchsprochen, und so in Reden und Gegenreden die Sache klar gemacht.

Bei Napoleons Ausbruch und Wiederkunst giengen alle wehrhafte Turner abermals freiwillig zu Feld, und nur zwei, so schon die Feldzüge 1813 und 1814 mitgemacht hatten, blieben wegen Nachwehen zurück. Es mußten nun die jüngern Heimbleibenden mit frischer Kraft wieder ans Werk gehen. Auch im Frühjahr und Sommer 1815 erhielt der Turnplatz noch wieder wesentliche Verbesserungen und Erweiterungen.

Im Herbst und Vorwinter wurde das Turnwesen noch einmal ein Gegenstand gesellschaftlicher Untersuchung. Nachdem die Sache in einem Turnrathe reiflich erwogen und durchprüft, Meinungen verglichen, Erfahrungen vernommen und Urtheile berichtigt worden — begann man aus allen frühern und spätern Ausarbeitungen und einzelnen Bruchstücken und Beiträgen ein Ganzes zu machen, was dann zuletzt durch meine Feder gegangen.

Wenn auch zuerst nur Einer als Bauherr den Plan entworfen, so haben doch Meister, Gesellen, Lehrlinge und Handlanger treu und redlich gearbeitet und das Ihrige mit Blick und Schick beigetragen. Das ist nicht ins Einzelne zu verzetteln. Auch soll man nicht unheiliger Weise Lebende ins Gesicht loben.

So ist die kurze Geschichte, wie Werk, Wort und Buch entstanden. Vollendet kann keins von allen dreien sein; aber zum Erkennen des Musterbilds mag das Buch hinwirken. Darum wird das Aufgestellte nur dargebracht, um dem Vaterlande Rechenschaft zu geben, in welchem Sein und Sinn unser Thun und Treiben.

Dieß gerade wollten viele Erzieher und Schullehrer, Freunde der Jugend und Biedermänner gern erfahren, die wohl wissen, was dem Vaterlande gebricht. Auch unsre sonstigen durch alle Stände der bürgerlichen Gesellschaft verbreiteten Schüler begehrten Nachricht vom gegen-

wärtigen Zustand der Sachen. Von allen Seiten kamen wiederholte Anfragen und Wünsche um ein Turnbuch. Schriftlich haben wir ausgeholfen, so gut es angieng und so viel wir nur konnten. Wir hatten bis über den Rhein und die Weichsel einen lebhaften Briefwechsel zu führen. Den dritten Abschnitt dieses Buchs haben wir auszugsweise jedem in Abschrift geschickt, der sich an uns wandte. Bei der steigenden Ausbreitung des Turnwesens, bei der Weiterbildung der Kunst konnte so die Sache auf die Länge nicht gehen. Wir konnten unmöglich gleichgültig bleiben, daß die mühsam wiederentdeckte und erweckte deutsche Turnkunst, durch Halbwisserei, Halbschreiberei und Halbthuerei Schaden nehmen sollte. Von bloßem Hörensagen und Zuschauen kann einer über die Turnkunst nur wie der Blinde über die Farbe schreiben." [1]

Mit dem Turnen entstand eine eigene Turnsprache. Will man die Eigenthümlichkeit Jahns und seiner Turnkunst ganz fassen, so muß man diese Sprache kennen. Er sagt von ihr dieß:

„Die deutsche Sprache wird in Wissenschaft und Kunst niemals Kenner und Gönner in Stich lassen. Nimmer werden die Stufenwörter fehlen, jede Folge und Folgerung wird auszudrücken sein. Die Sprache wird treu gepflegt mit dem Entwicklungsgange Schritt halten, für jede neue Gestaltung unsers Volks passen, für jede Lebensfälle zureichend sein, und mit dem Wachsthum des Volks an Bildsamkeit zunehmen. Aber vom Wißdünkel der Allerweltsbürgerei müssen wir abstehen. Mit dem Allerweltsleben hat keine einzelne Sprache zu schaffen, nur das eigene Volksleben ist ihre Seele.

Wer Ungemeines beginnen will, und zur That sich anschickt — braucht in seinem Gewissensrathe nie zu fragen: Hat schon irgend jemand Aehnliches gewollt, Gleiches angefangen oder dasselbe vollführt? Aber wohl muß er das Recht wägen: darf man so handeln und thun? Nicht anders mit dem Wortbildner. Nimmt der nur gehörig Rücksicht auf die Urgesetze der Sprache und ihr ganzes Sprachthum, so bleibt er frei von Tadel und Schuld. Kein Splitterrichter hat Fug zu fragen: Hat schon jemand so gesagt? Man muß prüfen: darf man so sagen? Ist es nicht besser auszudrücken? Denn jede lebendige Sprache bewegt sich in allgewaltiger Rege, aber Sprachlehren und Wörterbücher kommen dann auf dem gangbaren Pfade richternd hinterher.

1) Turnkunst. I—XII.

Der Kunstsprachenbildner soll ein Dollmetscher des ewigen Sprachgeistes sein, der in dem ganzen Sprachthum waltet. Darum muß er in die Urzeit der Sprache zurückdenken, und ihren Bildungsgang auf rechter Bahn verfolgen. Kann er an der Quelle verschollene Urlaute erlauschen, so muß er diese zuerst vor allen Leuten lautbar machen. Im Erwecken scheintodter Urwörter liegt eine wahre Mehrung und Sprachstärkung. Kein Wort ist für ausgestorben zu achten, so lange die Sprache nicht todt ist; kein Wort für veraltet, so lange die Sprache noch in Jugendkraft lebt. Begrabene Wurzeln, die noch grün sind und im vollen Wachsthum neue Stämme, Aeste und Zweige treiben können, bringen Segen und Gedeihen. Die Schossen und Sprossen alter Herzwurzeln verkünden einen neuen Frühling nach langer Winterstarre. Da befreit sich die Sprache von Flick- und Stückwerk, und geht wieder richt und strack. Ohne das Pflegen der Wurzelkeime wird die Sprache als Saumroß und Packthier beladen, und muß endlich unter der Last schwerfugiger Zusammensetzung erliegen. Jedes wieder in Gebrauch kommende Urwort ist eine reichhaltige Quelle, die den Fahrstrom speiset, den Thalweg austiefet, und allen Oberwohnern Vorfluth schafft. Turn mag als Beispiel dienen. Davon sind jetzt schon gebildet und bereits redebräuchlich: Turnen, mitturnen, vorturnen, einturnen, wetturnen; Turner, Mitturner, Vorturner, turnerisch; — turnlustig, turnfertig, turnmüde, turnfaul, turnreif, turnstark; — Turnkunst, Turnkünstler, turnkünstlerisch; — Turnkunde, Turnlehre, Turngeschichte; — Turnanstalt [1] und viele andere."

Dem Vorbericht folgen die treffenden, knappen Beschreibungen der einzelnen Turnübungen, auch der Turnspiele und eine Anweisung zur Anlegung und Einrichtung eines Turnplatzes.

Hieran schließen sich vortreffliche allgemeinere Betrachtungen und Belehrungen über Turnkunst, Turnanstalten, Turnlehrer ꝛc. Wenn von irgend jemand, so gilt von Jahn jener Ausspruch: der Stil ist der Mensch; wer ihn charakterisiren will, muß daher den Inhalt seiner Werke mit seinen eigenen Worten geben. Darum entnehme ich noch Folgendes wörtlich aus jenen Betrachtungen.

„Die Turnkunst soll die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wieder herstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Ueberfeinerung in der wiedergewon-

1) Ebend. XXIV—XXVII.

nenen Männlichkeit das nothwendige Gegengewicht geben, und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen umfassen und ergreifen.

So lange der Mensch noch hienieden einen Leib hat und zu seinem irdischen Dasein auch ein leibliches Leben bedarf, was ohne Kraft und Stärke, ohne Dauerbarkeit und Nachhaltigkeit, ohne Gewandtheit und Anstelligkeit zum nichtigen Schatten versiecht — wird die Turnkunst einen Hauptheil der menschlichen Ausbildung einnehmen müssen. Unbegreiflich, daß diese Brauchkunst Leibes und Lebens, diese Schutz- und Schirmlehre, diese Wehrhaftmachung so lange verschollen gewesen. Aber diese Sünde früherer leib- und liebloser Zeit wird auch noch jetzt an jeglichem Menschen mehr oder minder heimgesucht. Darum ist die Turnkunst eine menschheitliche Angelegenheit, die überall hingehört, wo sterbliche Menschen das Erdreich bewohnen. Aber sie wird immer wieder in ihrer besonderen Gestalt und Ausübung recht eigentlich ein vaterländisches Werk und volksthümliches Wesen. Immer ist sie nur zeit- und volksgemäß zu treiben, nach den Bedürfnissen von Himmel, Boden, Land und Volk. Im Volk und Vaterland ist sie heimisch, und bleibt mit ihnen immer im innigsten Bunde. Auch gedeiht sie nur unter selbständigen Völkern, und gehört auch nur für freie Leute. Der Sclavenleib ist für die menschliche Seele nur ein Zwinger und Kerker." [1]

„Jede Turnanstalt ist ein Tummelplatz leiblicher Kraft, eine Erwerbschule männlicher Ringfertigkeit, ein Wettplan der Ritterlichkeit, Erziehungsnachhülfe, Gesundheitspflege und öffentliche Wohlthat; sie ist Lehr- und Lernanstalt zugleich in einem steten Wechselgetriebe. Zeigen, Vormachen, Unterweisen, Selbstversuchen, Ueben, Wettüben und Weiterlehren folgen in einem Kreislauf. Die Turner haben daher die Sache nicht von Hörensagen, sie haben kein fliegendes Wort aufgefangen: sie haben das Werk erlebt, eingelebt, versucht, geübt, geprüft, erprobt, erfahren und mit durchgemacht. Das erweckt alle schlummernden Kräfte, verleiht Selbstvertrauen und Zuversicht, die den Muth niemals im Elend lassen. Nur langsam steigert sich die Kraft, allmählich ist die Stärke gewachsen, nach und nach die Fertigkeit gewonnen, oft ein schwer Stück vergeblich versucht, bis es nach harter Arbeit, saurer Mühe und rastlosem Fleiß endlich gelungen. Das bringt das Wollen durch die Irrwege der Willelei zum folgerechten Willen, zum Ausharren, worin aller Sieg

1) Ebend. 209. 210.

ruht. Man trägt ein göttliches Gefühl in der Brust, sobald man erst weiß, daß man etwas kann, wenn man nur will. Gesehen haben, was Andern endlich möglich geworden, gewährt die freudige Hoffnung es auch zu leisten. In der Turngemeinschaft wird der Wagemuth heimisch. Da wird alle Anstrengung leicht und die Last Lust, wo Andere mit wettturnen. Einer erstarkt bei der Arbeit an dem Andern, stählt sich an ihrer Kraft, ermuthigt sich und richtet sich empor. Ein Beispiel wird so das Vorbild, und reicht weiter als tausend Lehren. Eine echte That ist noch nie ohne Nachkommen geblieben." [1]

„Ein Vorsteher einer Turnanstalt (Turnwart) übernimmt eine hohe Verpflichtung, und mag sich zuvor wohl prüfen, ob er dem wichtigen Amte gewachsen ist. Er soll die jugendliche Einfalt hegen und pflegen, daß sie nicht durch frühreife Unzeitigkeit gebrochen werde. Offenbarer als jedem Andern entfaltet sich ihm das jugendliche Herz. Der Jugend Gedanken und Gefühle, ihre Wünsche und Neigungen, ihre Gemüthsbewegungen und Leidenschaften, die Morgenträume des jungen Lebens bleiben ihm keine Geheimnisse. Er steht der Jugend am nächsten, und ist darum zum Bewahrer und Berather verpflichtet, zum Hort und Halt und zum Anwalt ihres künftigen Lebens. Werdende Männer sind seiner Obhut anvertraut, die künftigen Säulen des Staats, die Leuchten der Kirche, und die Zierden des Vaterlandes. Keinem augenblicklichen Zeitgeiste darf er fröhnen, keiner Rücksichtelei auf Verhältnisse der großen Welt, die oft im Argen liegt. Wer nicht von Kindlichkeit und Volksthümlichkeit innigst durchdrungen ist, bleibe fern von der Turnwartschaft. Es ist ein heiliges Werk und Wesen.

Einzig nur im Selbstbewußtsein der Pflichterfüllung liegt der Lohn. Später beschleicht einen das Alter, unter dem Tummeln der Jugend. Auch in den bösesten Zeitläuften bewahren sich Glaube, Liebe und Hoffnung, wenn man schaut, wie sich im Nachwuchs des Volks das Vaterland verjüngt. Vom Schein muß der Turnlehrer abstehen, für die Außenwelt kann jeder Gaukler besser prunken." [2]

„Gute Sitten müssen auf dem Turnplatz mehr wirken und gelten, als anderswo weise Gesetze. Die höchste hier zu verhängende Strafe bleibt immer der Ausschluß von der Turngemeinschaft.

1) Ebend. 210. 211.
2) Ebend. 215. 216.

Man kann es dem Turner, der eigentlich leibt und lebt und sich leibhaftig erweiset, nicht oft und nachdrücklich genug einschärfen, daß keiner den Adel des Leibes und der Seele mehr wahren müsse, denn gerade er. Am wenigsten darf er sich irgend eines Tugendgebots darum entheben, weil er leiblich tauglicher ist. Tugendsam und tüchtig, rein und ringfertig, keusch und kühn, wahrhaft und wehrhaft sei sein Wandel. Frisch, frei, fröhlich und fromm — ist des Turners Reichthum. Das allgemeine Sittengesetz ist auch seine Richtschnur und Regel. Was andere entehrt, schändet auch ihn. Muster, Beispiel und Vorbild zu werden — danach soll er streben. Dazu sind die Hauptlehren: nach der höchsten Gleichmäßigkeit in der Aus- und Durchbildung ringen; fleißig sein; was Gründliches lernen; nichts Unmännliches mitmachen; sich auch durch keine Verführung hinreißen lassen, Genüsse, Vergnügungen und Zeitvertreib zu suchen, die dem Jugendleben nicht geziemen. Die meisten Ermahnungen und Warnungen müssen freilich immer so eingekleidet sein, daß die Tugendlehre keine Lasterschule wird.

Aber im Gegentheil darf man nie verhehlen, daß des deutschen Knaben und des deutschen Jünglings höchste und heiligste Pflicht ist, ein deutscher Mann zu werden und geworden zu bleiben, um für Volk und Vaterland kräftig zu wirken, unsern Urahnen, den Weltrettern ähnlich. So wird man am besten heimliche Jugendsünden verhüten, wenn man Knaben und Jünglingen das Reisen zum Biedermann als Bestrebungsziel hinstellt. Das Vergeuden der Jugendkraft und Jugendzeit durch entmarkenden Zeitvertreib, faulthierisches Hindämmern, brünstige Lüste und hundswüthige Ausschweifungen wird aufhören — sobald die Jugend das Urbild männlicher Lebensfülle erkennt. Alle Erziehung aber ist nichtig und eitel, die den Zögling in dem öden Elend wahngeschaffener Weltbürgerlichkeit als Irrwisch schweifen läßt, und nicht im Vaterlande heimisch macht. Und so ist auch selbst in schlimmster Franzosenzeit der Turnjugend die Liebe zu König und Vaterland ins Herz gepredigt und geprägt worden. Wer wider die deutsche Sache und Sprache freventlich thut oder verächtlich handelt, mit Worten oder Werken, heimlich wie öffentlich — der soll erst ermahut, dann gewarnt, und so er von seinem undeutschen Thun und Treiben nicht abläßet, vor jedermann vom Turnplatz verwiesen werden. Keiner darf zur Turngemeinschaft kommen,

der wissentlich Verkehrer der deutschen Volksthümlichkeit ist, und Ausländerei lobt, liebt, treibt und beschönigt.

So hat sich die Turngemeinde in der dumpfen Gewitterschwüle des Baland für das Vaterland gestählet, gerüstet, gewappnet, ermuthigt und ermannt. Glaube, Liebe, Hoffnung haben sie keinen Augenblick verlassen. Gott verläßt keinen Deutschen, ist immer der Wahlspruch gewesen. Im Kriege ist nur heim, aber nicht müßig geblieben, der zu jung und zu schwach war. Theure Opfer hat die Turnanstalt in den drei Jahren dargebracht. Sie ruhen auf den Wahlplätzen von den Thoren Berlins bis zur feindlichen Hauptstadt." [1]

Es fällt schwer, aus Jahns Buch eine Auswahl von Stellen zu treffen, um ihn und sein Wirken zu charakterisiren, weil eben alles charakteristisch, das Buch wie sein Verfasser aus Einem Guß ist.[2] Wofür das Werk sich ausgibt, das ist es im vollsten Sinne des Worts, eine deutsche Turnkunst, in welcher mit gesundem, richtigem Takt ein Ganzes sich wechselseitig ergänzender frischer Turnübungen lebendig beschrieben ist. Es ist keine langweilige, methodische, elementarische Gelenkgymnastik für Puppen, auch handelt dieß Buch nicht bloß von leiblichen Uebungen, sondern zugleich mit großem Ernst vom sittlichen Geiste des Turnwesens.

* * *

Von Berlin aus verbreitete sich das Turnwesen bald durch Norddeutschland und einen großen Theil von Süddeutschland. Turnfahrten trugen vorzüglich dazu bei. Nächst Berlin hatte Breslau die größte Menge Turner, etwa 800 aufzuweisen. Studenten, katholische und protestantische Seminaristen, die Schüler von 4 Gymnasien, Offiziere, Professoren besuchten den Turnplatz. An der Spitze standen Harnisch und Maßmann; Direktor Mönnich in Hofwyl, Wolfgang Menzel, damals Studenten, gehörten zu den Vorturnern. Der Gesang blühte. An den Nachmittagen Mittwochs und Sonnabends wenn man von 3 bis 7 Uhr geturnt hatte, zog die große Schaar singend in die Stadt zurück. — Die erste Hälfte der vierstündigen Turnzeit war jedesmal der Turnschule,

1) Ebend. 233—235.

2) So habe ich z. B. ungern weggelassen, was Jahn über Volksfeste, Turnschule und Turnkühr, Turnkleidung sagt.

die andere Hälfte der Turnführ, besonders Turnspielen, gewidmet; was besser ist, als mit der heitern freien Turnführ zu beginnen und mit der ernstern strengern Turnschule zu schließen.

Jahns weise Scheidung in Turnführ und Turnschule dürfte beim Unterricht in mehreren andern Gegenständen volle Anwendung finden. Z. B. beim Gesangunterricht, wenn etwa die erste Hälfte der Unterrichtsstunde mit Singen der Scale u. dgl. ausgefüllt würde, die andere Hälfte mit Singen von Liedern 2c., die man schon eingeübt.

* * *

In unserer Zeit ist sehr oft von dem Gegensatz eines künstlichen Machens und eines geschichtlichen Werdens die Rede. Man misversteht dieß oft so, als träte beim historischen Werden der menschliche einsichtige und wirkende Wille zurück. So ists nicht; die Frage ist nur: ob dieser Wille im Einklang mit der Reife und Richtung der Völker stehe oder nicht. Im letzteren Fall kommt es freilich auf ein vergebliches Machenwollen hinaus. Der Art war es z. B. wenn Brutus Rom durch Ermordung Cäsars wesentlich frei machen wollte. Was aber ein Wundermann Gottes im Einklang mit der Zeit vermöge, bewies Luthers Reformation.

Nun war es einer der Vorwürfe gegen das Turnwesen: es sei etwas künstlich Gemachtes, nicht natürlich Gewordenes. Freilich bildete es sich schnell aus, Früchte reifen aber in heißer Zeit ganz natürlich schnell. Die Zeit von 1810 bis 1813, da das Turnen reifte, war nun heiß genug; brannte doch schon seit 1806 das Feuer unter der Asche, welches 1813 in lichte Flammen ausschlug? Es brannte ein tiefer Schmerz in den Herzen deutscher Männer und Jünglinge seit der Unglücksschlacht von Jena. Die Sehnsucht, das geliebte deutsche Vaterland zu befreien, seine alte Herrlichkeit zu erneuen, diese Sehnsucht stiftete unter ihnen einen großen Bund der treusten Liebe. Zu diesem Liebesbunde gehörten jene ersten Turner.

Ihr lebendiger Antheil am Turnen war nichts Gekünsteltes, vielmehr Frucht der entschlossensten Vaterlandsliebe. Man ersieht das auch klar aus Jahns Erzählung der ersten Anfänge des Turnwesens. Wie ward es so leicht, bei der Einigkeit Aller in Gesinnung und Ideal, die Kunst

gemeinsam auszubilden. Zugleich mit ihr bildete sich eine Kunstsprache, eine so natürliche, daß sie, statt als erkünstelt und gemacht bald aus der Mode zu kommen, gegenwärtig 47 Jahre nach ihrem Entstehen überall gäng und gebe ist.

Mit dieser ersten natürlichen Entwicklung des Turnwesens entstand zugleich eine Reaktion gegen vieles Herkömmliche, gegen allgemeine Lebensgewohnheiten. Diese Reaktion mußte ihm Feinde erregen, um so mehr, als sie häufig das rechte Maß überschritt, und der Kampf gegen alte Verirrungen neue unter den Turnern hervorrief. Dieß war besonders nach dem Befreiungskriege der Fall.

Den Freunden des Turnwesens entgiengen solche Verirrungen nicht, und sie suchten ihnen zu steuern wo und wie sie konnten. Dieß zeigt z. B. folgende Stelle aus der Rede an die Studierenden, welche beim Wartburgsfeste ein Mann hielt, dessen liberale Gesinnung allgemein bekannt ist, nämlich Oken. Er sagte: „Bewahret euch vor dem Wahn, als wäret ihr es, auf denen Deutschlands Sein und Dauer und Ehre beruhte. Deutschland ruht nur auf sich selbst, auf dem Ganzen. Jede Menschenzunft ist nur ein Glied am Leibe, der Staat heißt, das zu dessen Erhaltung nur so viel beiträgt, als ihm sein Standort gestattet. — Ihr seid jetzt Jugend, der kein anderes Geschäft zukommt, als sich so einzurichten, daß sie gedeihlich wachse, sich bilde, sich nicht durch eitle Gebräuche aufreibe, daß sie also sich zu diesem Zweck verbinde, und sich um Anderes nicht anders kümmere, als insofern man das Ziel scharf ins Auge faßt, nach dem man laufen soll. Der Staat ist euch jetzt fremd, und nur insofern gehört er euer, als ihr einst wirksame Theile darin werden könnet. Ihr habt nicht zu bereden, was im Staat geschehen soll oder nicht: nur das geziemt euch zu überlegen, wie ihr einst im Staat handeln sollt, und wie ihr euch dazu würdig vorbereitet. Kurz, alles was ihr thut, müßt ihr bloß in Bezug auf euch, auf das Studentenwesen thun, und alles Andre, als eurer Beschäftigung, als eurem Wesen fremd, ausschließen, auf daß euer Beginnen nicht lächerlich werde."

Diese Worte zeigen schon deutlich auf Abwege hin, auf denen sich die Jugend späterhin mehr und mehr vom rechten Ziel entfernte. Doch sie trägt wahrlich nicht allein die Schuld.

Hat ein Kind gute und böse Anlagen, so faßt wohl der Eine nur

die guten ins Auge und weissagt alles Gute, der Andere fixirt die bösen und sieht einer traurigen Zukunft des Kindes entgegen; wer es wahrhaft liebt, der denkt darauf dessen gute Anlagen zu pflegen, die bösen aber auszujäten.

Ein solches Kind von guten Anlagen, aber auch nicht ohne bedenkliche, war das junge Turnwesen. Passow, ein Mann voll redlichem Wohlwollen und aufopfernder Thätigkeit, faßte ganz vorzüglich dessen Lichtseite ins Auge und sprach in seinem „Turnziel“ allzugroße Hoffnungen aus, man könnte sagen: er beschrie das Kind. Uebertriebenem Lobe folgt immer Tadel nach, es regt sich in diesem ein Bedürfnis nach Wahrheit, nach einer richtigen Würdigung der Dinge.

Meinem unvergeßlichen Freunde Steffens traten damals die Schattenseiten und bedenklichen Elemente des Turnwesens vor die Seele. Er schrieb seine „Caricaturen“ und das „Turnziel“, welches er gegen Passows „Turnziel“ richtete. Der geniale Mann hatte von Jugend auf mit warmem Enthusiasmus ganz in den Regionen der Wissenschaft und Kunst gelebt; die neue Richtung erschien ihm kalt, ja feindlich gegen Alles, was er als das Höchste liebte. Ihm konnte Jahns derbe, schroffe, gewaltsame Persönlichkeit nicht zusagen; im bittern, sittenrichterlichen Ernst vieler Turner mußte er eine frühreife Anmaßung die Welt verbessern zu wollen, sehen, in ihrem Richtachten mancher großen Geister ein Zeichen einbrechender Rohheit, in ihrem Deutschthum häufig ein geziertes Deutschthun.

Es brach nun in Breslau zwischen den Freunden und Feinden des Turnwesens ein heftiger Kampf aus[1] und rief dort außer Steffens und

1) Diesen Kampf, an welchem auch ich Theil nahm, beschreibt Steffens in seiner Lebensgeschichte. — Steffens hatte auf mein Leben den tiefsten, liebevollsten Einfluß geübt, für den ich ihm noch in der Ewigkeit danken werde. Er war mein Lehrer, mein Schwager, acht Jahre lang lebten wir in Breslau in demselben Hause als treue Kollegen. Und nun standen wir plötzlich gegen einander. Bei fortdauernder gegenseitiger herzlicher Liebe ist es gar nicht zu sagen, wie sehr wir Beide durch dieß wahrhaft tragische Verhältnis litten. Meine Breslauer Freunde selbst riethen mir deshalb fortzugehen. — Als Steffens mich achtzehn Jahre später in Erlangen besuchte, da gedachten wir der Breslauer bösen Zeit in stillem Frieden. Es war als hätte sich dieses unser letztes Begegnen im irdischen Leben an jenes erste jugendliche, das schon 33 Jahre hinter uns lag, angeschlossen, ich fühlte mich zu ihm durch eine Liebe hingezogen, die gute und böse Zeiten überlebt hatte, und den Tod selbst überleben wird, weil sie stärker ist als der Tod.

Passows Schriften viele andere hervor, die gegenwärtig zum Theil nur ein geschichtliches Interesse haben möchten. Wichtig und von bleibendem Werth ist das Werk des damaligen Hauptmann v. Schmeling über Turnen und Landwehr, worin er nachwies, wie das Turnen eine treffliche Vorschule der Bildung von Landwehrmännern [1] sei. Harnisch schrieb: „Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen."

In einem Gespräch: „Das Turnen und der Staat" [2] überschrieben, vertheidigte ich Jahn und das Turnwesen gegen den Vorwurf des Jacobinismus und Franzosenhasses; in einigen andern Gesprächen [3] gegen diejenigen, welche das Turnen für unchristlich erklärten. — Aber auch außerhalb Schlesien nahm man lebhaften Antheil an diesem Turnkampfe. Aufs Kräftigste schrieb Arndt für das Turnen; [4] der Arzt Könen in Berlin behandelte die medizinische Wichtigkeit [5] desselben; vieler andern Schriften hier nicht zu gedenken.

Auch während der Turnkämpfe bewies die preußische Regierung fortwährend großes Interesse für die Turnsache. Es ward ein Plan ausgearbeitet zur Anlegung von Turnplätzen durch die ganze Monarchie. An demselben Tage, da er dem Könige zur Unterschrift vorgelegt wurde, kam die Nachricht von Sands Ermordung Kotzebues nach Berlin, da unterschrieb der König nicht. Das war die erste Frucht der unseligen That.

Viele Jahre vergiengen ehe das Turnen in Preußen wieder frei ins Leben trat. [6]Nur in Württemberg dauerte es ununterbrochen bis auf den heutigen Tag fort, in Bayern nahm es König Ludwig, so-

1) Später im Jahre 1843 schrieb Dr. Mönnich: „Das Turnen und der Kriegsdienst", da er von neuem das so berücksichtigenswerthe Verhältnis beider klar ins Licht stellte, auch W. Menzel in seiner Abhandlung: „Die Körperübung aus dem Gesichtspunkt der Nationalökonomie" empfahl eindringlich das Turnen, weil es Vaterlandsvertheidiger bilde.

2) Verm. Schriften 1, 87, früher in den schlesischen Provinzialblättern, neu abgedruckt Pädag. 4, 120.

3) Ebend. 36.

4) „Geist der Zeit." Th. IV. 1818. Neu abgedruckt unterm Titel: „Das Turnwesen nebst einem Anhange von E. M. Arndt. Leipzig 1842." Höchst beherzigenswerth.

5) Leben und Turnen. Turnen und Leben von v. Könen. Berlin 1817.

6) Ein Mann von edler Gesinnung, voll Liebe für das deutsche Vaterland und für die deutsche Jugend, Professor Klumpp, gründete die Stuttgarter Turnanstalt und leitete sie viele Jahre. Im Jahre 1842 schrieb er seine treffliche Abhandlung: „Das Turnen. Ein deutsch-nationales Entwicklungs-Moment."

bald er zur Regierung kam, unter seinen Schutz und ließ in München durch Maßmann einen Turnplatz einrichten. —

4. Bildung der Sinne. Anschauungsunterricht.

Rousseau brachte im Emil die Bildung der Sinne zur Sprache.[1] Alle Sinne sollen nach ihm geübt werden; das Auge im Schätzen der Größen und Entfernungen, im richtigen Zeichnen geometrischer Figuren, das Gefühl im Urtheilen durch Tasten, worin Blinde es aus Noth so weit bringen u. s. w.

Guths Muths folgte auch in diesem Zweige der Gymnastik wesentlich dem Rousseau. Er theilt den Sinnen eine merkwürdige Aufgabe zu: sie sollen das Kind, welches „Anfangs im stillen Schooße des Nichtseins ruht,[2] aus dem Schlummer des Nichtseins wecken.“ Die Nichtigkeit und innere Unmöglichkeit der Lockeschen Annahme, daß der Mensch ursprünglich eine tabula rasa sei, sie wird durch Guths Muths Ausdruck recht klar und handgreiflich. —

„Die Seele des jungen Weltbürgers, sagt Guths Muths an einer andern Stelle,[3] liegt noch im tiefen Schlummer, der ihr aus dem Stande des Nichtseins noch anklebt.“ Zuerst werde die Seele empfänglich für heftige Eindrücke des Gefühls, allmählich wacher und wacher geworden, nehme sie auch sanftere Empfindungen auf. „Da aber die Abstufung sinnlicher Eindrücke, von den heftigsten bis zu den gelindesten, die wir uns denken können, bis ins Unabsehbare fortlaufe, so sei die Verfeinerung unseres Empfindungsvermögens .... ins Unabsehbare[4] hinaus möglich.“ Das ganze Leben hindurch werde die Seele „für immer schwächere und schwächere Eindrücke stets fähiger, das ist wacher.“

Guths Muths Ideal der Sinnenbildung ist hienach Sinnenschär-

1) Das Nähere hierüber theilte ich aus dem Emil mit. Gesch. der Pädag. 2, 244—247.

2) Gymnastik 382.

3) Ebend. 378.

4) „Ins Unabsehbare“? Nein. Jeder Sinn hat eine bestimmte Gränze, ein Maximum der Stärke. So tragen die Augen aller Fernsichtigen ungefähr gleich weit, niemand aber hat teleskopische Augen; ebenso hat das Sehen kleiner naher Gegenstände eine Gränze keiner hat mikroskopische Augen, welche diese Gränze überschritten. Zwischen beiden Extremen liegt die wunderbare mittlere Normalstärke der Augen — und der andern Sinne.

fung; Beispiele der Sinnenübungen, welche er anführt, bestätigen dieß. Mit verbundenen Augen fühlen die Zöglinge Zahlen, Buchstaben, Figuren auf Münzen heraus u. dergl. Beim Sehen gilt es vorzüglich scharfes Sehen des Kleinsten und Fernsten. Die Kinder sollen [1] „die Natur bis in ihre kleinsten, dem Auge kaum noch sichtbaren Gegenstände verfolgen." Euer Liebling, sagt er, betrachte nicht bloß die gröberen Theile der Blumen, sein Auge dringe bis zu den kleinsten, er durchspähe die Wurzeln des Wasserdarms, die Säugeröhren, die Struktur der Häute, Rinden und Blätter des Holzes und mancher Samenkörner; die Befruchtungswerkzeuge, die Fruchtboden, Staubwege, er zähle die Staubfäden" u. s. w. Auf 30 Schritte soll der Knabe eine Blume, einen Stein, auf 100 bis 1000 Schritte einen Baum erkennen. — [2]Sein Ohr soll nicht bloß durch Musik geübt werden, „er merke, heißt es, auf das Gerassel des beladenen und nicht beladenen Fuhrwerks, auf das Gekreisch der Thüren" u. s. w. Wäre nur die Schärfe, die Empfindlichkeit der Sinne Maß ihrer Ausbildung, so würden Nervenkranke die geübtesten Sinne der Gesunden überbieten. Vom leisesten und fernsten Geräusch werden sie afficirt und unterscheiden nur zu gut die verschiedenen Arten von Geräusch. Wenn die Zöglinge von Guts Muths mit den Fingern bei verbundenen Augen Gold- und Silbermünzen unterschieden, so ward dieß weit von einer Kranken übertroffen, die unruhig wurde, sobald man, auch ohne daß sie es wußte, einen silbernen Löffel in ihre Nähe brachte. —

Daß amerikanische Wilde bei einer fast thierischen Lebensweise die meisten Europäer an Schärfe der Sinne übertreffen, ist bekannt, Karaiben und Irokesen werden uns daher von Rousseau und Guths Muths als Muster gepriesen; beide hätten auch die Augen des Luchses, die Nase des Hundes u. s. w. als Ideale aufstellen können. Gegen eine solche Ansicht der Leibes-, insbesondere der Sinnenbildung sprach ich mich schon früher in folgenden Aphorismen aus, in welchen ich das Ideal ächt menschlicher Sinnenbildung charakterisirte.

1) Ebend. 394.
2) Ebend. 395.

* * *

Schon die alte Sage faßte den Unterschied zwischen bloß thierischer leiblicher Leibesstärke und menschlich geistiger Leibesstärke scharf auf, da nach ihr dumme ungeschlachte Fleischmassen von Riesen durch körperlich kleinere aber geistig gedrungenere Ritter besiegt werden. — Ist denn der Tiger Vorbild im Springen, der Affe im Klettern, sind die Vögel gar unerreichbare Ideale, zu welchen der Turner nur mit entsagender Sehnsucht aufsieht? — Fliegen möchte jeder Mensch gern, aber wahrhaftig deshalb nicht in eine Krähe oder Elster, sondern in einen Engel verwandelt werden. — Wir wollen lieber unvollkommen in einer höhern Art des Daseins mit dem Gefühl der Entwickelungsfähigkeit leben, als zu einer in sich vollendeteren aber niedrigeren Art zurückstreben, die hinter und unter uns liegt. Cäsar verschmähete es der Erste in jener kleinen Stadt zu sein, weil er sich stark genug fühlte, der Erste in Rom zu werden. — So verschmäht die Turnkunst niedrige thierische Vollendung, weil eine höhere menschliche in ihrem Hintergrunde steht.

Wäre das Auge nur ein leiblicher Spiegel der sichtbaren Welt, so würde es das Verschiedenartigste gleich gut oder gleich schlecht abspiegeln, je nachdem es leiblich gesund und stark oder leiblich krank und schwach wäre. Es ist aber geistiges Empfängnisorgan, Organ nicht bloß einer leiblichen, sondern geistigen Vereinigung mit den Dingen. — Ein wohl begründeter Sprachgebrauch unterscheidet daher: scharfe Augen haben und ein Auge für bestimmte Dinge haben, z. B. für Pflanzen, Thiere &c. Jenes bezeichnet leibliche Gesundheit und Stärke, dieses weiset auf eine ursprüngliche geistige Verwandtschaft des Auges mit bestimmten Dingen, ausgebildet durch vertrauten Umgang.

Das Aehnliche gilt mehr oder minder von den übrigen Sinnen. — Die Kunst der Sinnenausbildung hat es nur dem kleinsten Theile nach mit dem was die Sinne leiblich stärkt, zu thun — z. B. mit den ärztlichen Regeln zur Erhaltung und Stärkung der Augen. — Sie geht vielmehr auf Ausbildung jeder geistigen Art der Empfänglichkeit jedes Sinnes. Darum beginnt sie nicht mit willkührlich einseitiger Ausbildung nur Eines Sinnes, wodurch die geistige Reizbarkeit der anderen Sinne abstirbt; noch weniger richtet sie einen Sinn gewaltsam auf eine einzelne Art der Dinge, z. B. das Auge nur auf Pflanzen oder nur auf Thiere. Dadurch wird die geistige Bewegbarkeit des Sinnes nach anderartigen Dingen gelähmt. — Hat der Erzieher aber, wie es

die allgemeine mikroskosmische Anlage jedes wohlgeschaffenen Kindes verlangt, mit möglichst allseitiger Ausbildung aller Sinne begonnen, und bemerkt dann eine hervortretende stärkere Geistigkeit Eines Sinnes oder eine vorzügliche Verwandtschaft Eines Sinnes zu Einem bestimmten Kreise der sinnlichen Welt, z. B. des Auges zu den Steinen ꝛc., dann erst mag er den Einen Sinn, die Eine Art der Empfänglichkeit als ein eigenthümliches Talent vorzugsweise ausbilden. —

Ist nun der innere Sinn, bei empfänglichen äußeren Sinnen mit einem Reichthum von Anschauungen aller Art geschwängert, so reift das Empfangene allmählich und sehnt sich an das Tageslicht. So spricht das kleine Kind Worte, die ihm die Mutter oft vorgesprochen, singt später Weisen, die es oft gehört, versucht zu zeichnen, was es oft gesehen.

Jedem empfangenden Organ hat die Natur ein gebährendes, darstellendes zugesellt, oder selbst mehrere, damit der Mensch nicht einsam im Reichthum seines Innern vergienge, sondern zur Mittheilung sich äußerte. — Er kann den Bekannten, dessen Bild vor seiner Seele steht, auf mannigfaltige Weise abbilden, er kann ihn beschreiben, nach Schauspielerart darstellen ꝛc.

Die Ausbildung der Empfänglichkeit muß natürlich der Ausbildung der Darstellungsgabe vorangehen — Hören dem Sprechen und Singen, Sehen dem Malen ꝛc. Es herrscht, wie bekannt, eine Sympathie der Empfängnisorgane mit den entsprechenden Darstellungsorganen — des Gehörs mit den Sprachorganen, des Gesichts mit der Hand ꝛc. Die Uebung der Empfängnisorgane scheint ein geheimes stilles Wachsthum der Darstellungsorgane zu bewirken, wenn diese auch nicht unmittelbar geübt werden. —

Bei manchen Handwerkern muß der Lehrjunge ein Jahr lang zusehen, ohne selbst Hand anzulegen. Ist das Auge hierdurch verständigt, so folgt ihm die Hand sympathetisch. Möchte das Beispiel bei aller Sinnenausbildung beherzigt werden!

Der Lehrer, welcher Empfangen und Darstellen zugleich ausbilden will, vom Schüler den Ausdruck unmittelbar nach empfangenem Eindruck verlangt, der verkennt die Natur, welche stille, ungestörte sinnliche Empfängnis, und in der Regel langsame Entwickelung der Darstellungsfähigkeit fordert.

Man sagt von mehreren nordamerikanischen Völkern: ihre Sinnenbildung bilde für diejenigen, die sie mit den körperlichen Uebungen verbinden wollen, ein nie zu erreichendes Muster. — Freilich übertreffen sie, nach den Erzählungen der Reisebeschreiber, die Europäer an Schärfe des Gesichts, Gehörs und Geruchs. Sind sie darum Muster der Sinnenausbildung?

Statt des Ideals menschlicher Sinnenausbildung ist das Ideal der thierischen ins Auge gefaßt, leibliche Sinnenstärke mit geistiger verwechselt. Wie verschieden diese beiden sind, ergibt sich schon aus den vorigen Betrachtungen; Beispiele mögen dieß noch mehr ins Licht setzen.

Wer kennt nicht Menschen, welche das schärfste meilenweit tragende, den leisesten Ton vernehmende Gehör haben, und denen doch aller Sinn für reine und schöne Musik fehlt. Klavierstimmer gibt es, die aufs reinste stimmen, Musikmeister die jeden Fehler eines einzelnen Instruments im vollen Orchester heraushören, und denen bei dem feinsten Ohr doch das geistig zarte Gehör so mangelt, daß sie die gemeinste Musik lieben. —

Dagegen werden Andere, welche kein Instrument rein zu stimmen, noch weniger ein Orchester zu leiten vermögen, durch vortreffliche Musik begeistert, und zeigen entschiedenen Widerwillen gegen schlechte. — Es steht jenen scharfen und feinen Hörern Beethoven gegenüber, welcher fast taub war; und ihnen völlig entgegengesetzt erscheint ein anderer großer Tonkünstler, der versicherte: das Lesen der Partituren gewähre ihm einen größern Genuß, als die Aufführung der Musik, welche doch seinem innern Ideale nicht ganz entspräche. Er wäre also bei voller Taubheit des geistigen musikalischen Genusses fähig gewesen.

Mit dem Auge ist es eben so. Unter meinen mineralogischen Schülern fanden sich einige, die sehr gesunde leibliche Augen hatten, mit denen sie auch das Kleinste sahen, und doch waren sie nicht im Stande, die Gestalten zu fassen, Gleichartiges von Ungleichartigem zu scheiden, kurz, sie hatten Augen und sahen nicht. Dagegen waren andere, die bei schwachen Augen wie geblendet waren, wenn sie kleine Krystalle sehen sollten, die größeren dagegen in aller Schönheit auffaßten, die Farbenübergänge aufs zarteste verfolgten. — So kenne ich einen höchst kurzsichtigen jungen Menschen, der dennoch die größte Auffassungsgabe für Gemälde hat. — Wie gewöhnlich sind dagegen höchst Scharfsehende,

welche ungerührt die herrlichsten Bilder, Bildsäulen und Kirchen anglotzen. —

Und so ließe sich gewis der große Unterschied zwischen leiblicher und geistiger Sinnenstärke durch viele andere Beispiele nachweisen.

Wahrlich jene thierisch scharfen Augen und Ohren der Wilden sind nicht unsere Muster. Die heiligen verklärten Augen Raphaels, Eyks, Erwins von Stein, die gottgeweihten Ohren Händels und Leos, das sind die höchsten Thatsachen menschlicher Sinnenausbildung, das sind die menschlich göttlichen Vorbilder!

* * *

In den Schulen war man in neuerer Zeit auf Ausbildung der Sinne bedacht, wenigstens schien es so. Die sogenannten Uebungen der Anschauung wurden eingeführt, den Anstoß dazu gab Pestalozzi, vornämlich durch sein „Buch der Mütter". Das Kind, sagte Pestalozzi, ja der Mensch überhaupt, müsse sich zuerst mit dem ihm zunächst Liegenden bekannt machen, bevor er an ein Kennenlernen des Entfernteren denken dürfe. Das nächste sinnliche Objekt sei dem Kinde der eigene Leib, diesen solle es unter Anleitung der Mutter vor Allem betrachten. Die Mutter müsse mit ihm, dem Buch der Mütter, Schritt vor Schritt folgend, alle und jede Theile und Theile der Theile bis aufs Einzelnste durchnehmen.

So heißt es z. B. im Buch der Mütter:

„Die [1] vordern Gelenke an den mittlern Zehen des rechten Fußes.
Die mittlern Gelenke an den mittlern Zehen des rechten Fußes.
Die hintern Gelenke an den mittlern Zehen des rechten Fußes.
Die vordern Gelenke an den mittlern Zehen des linken Fußes.
Die mittlern Gelenke an den mittlern Zehen des linken Fußes.
Die hintern Gelenke an den mittlern Zehen des linken Fußes."

„Mein Körper hat zwei obere Gliedmaßen und zwei untere.

Meine zwei obern Gliedmaßen haben zwei Schultern, zwei Achseln, zwei Achselgelenke, zwei Oberarme, zwei Elbogen, zwei Elbogengelenke, zwei Vorderarme, zwei Handgelenke und zwei Hände.

Jedes von meinen zwei obern Gliedmaßen hat eine Schulter,

1) S. 18.

eine Achsel, ein Achselgelenk, einen Oberarm, einen Elbogen, ein Elbogengelenk, einen Vorderarm, ein Handgelenk und eine Hand.

Meine zwei Hände haben zwei Handwurzeln, zwei Mittelhände, zwei Daumen, zwei Zeigefinger, zwei Mittelfinger, zwei Ringfinger und zwei kleine Finger.

Eine jede von meinen zwei Händen hat eine Handwurzel, eine Mittelhand, einen Daumen, einen Zeigefinger, einen Mittelfinger, einen Ringfinger und einen kleinen Finger.

Meine zwei Mittelhände haben zwei Handballen; eine jede von meinen zwei Mittelhänden hat einen Handballen.“ [1]

„Meine [2] zwei großen Zehen haben vier Gelenke, zwei vordere und zwei hintere; vier Knöchel, zwei vordere und zwei hintere; und vier Glieder, zwei vordere und zwei hintere.

Ein jeder von meinen zwei großen Zehen hat zwei Gelenke, ein vorderes und ein hinteres; zwei Knöchel, einen vordern und einen hintern, und zwei Glieder, ein vorderes und ein hinteres.“

„Die zehn Finger meiner zwei Hände haben achtundzwanzig Gelenke, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere; achtundzwanzig Glieder, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere, und achtundzwanzig Knöchel, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere.

Die fünf Finger einer jeden Hand haben vierzehn Glieder, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; vierzehn Gelenke, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; und vierzehn Knöchel, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere.

Die zehn Zehen meiner zwei Füße haben achtundzwanzig Gelenke, zehn vordere, acht mittlere, und zehn hintere; achtundzwanzig Glieder, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere; und achtundzwanzig Knöchel, zehn vordere, acht mittlere und zehn hintere.

Die fünf Zehen eines jeden Fußes haben vierzehn Glieder, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; vierzehn Gelenke, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere; und vierzehn Knöchel, fünf vordere, fünf hintere und vier mittlere.“ [3]

1) S. 52. 53.
2) S. 55.
3) S. 56. Vergl. Gesch. der Päd. 2, 412.

Wie unendlich langweilig und unnatürlich solch Betrachten und Benennen aller Leibestheile für Alt und Jung sein müsse, fällt in die Augen. Auch der Misgriff: als sei der eigene Leib der Gegenstand, auf dessen Betrachtung das Kind zuerst verfalle. Ohne natürliche oder künstliche Spiegel sähe ja der Mensch sein Gesicht und andere Leibestheile zeitlebens nicht. — Das Kind wird vielmehr von Gegenständen gefesselt, welche durch Farbe, Glanz, Geruch, Geschmack die Sinne reizen; es betrachtet gewis lieber Kirschen und Aepfel als das „mittlere Gelenke an der kleinen Zehe des rechten Fußes."

Mehrere erkannten Pestalozzis Misgriff. Aber seinem Princip getreu: mit Betrachtung der nächsten Umgebung müsse man anfangen, ward die Schulstube Lehrgegenstand: Thüren, Fenster, Wände, Bänke, Tische wurden nun bis in die kleinsten Theile betrachtet, beschrieben, benannt. Hier ein Beispiel:

„Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist.

a. Aufzählung der am und im Zimmer befindlichen Gegenstände:
   1) ohne nähere Bestimmung,
   2) mit Bestimmung:
      unbewegliche — bewegliche, einfach — mehrfach, wie vielfach?
      vorhanden; nothwendig — zufällig zum Zimmer gehörige Dinge.

b. Gebrauch der an und in dem Zimmer befindlichen Dinge.

c. Beschreibung der einzelnen Dinge, nach ihrer Farbe, nach ihrer Form, nach ihren Theilen, nach dem Zusammenhang dieser Theile.

d. Material aus welchem die einzelnen Dinge so wie ihre Theile gemacht sind." [1]

Nur die Betrachtung des Fensters nimmt zwei enggedruckte Seiten ein. Es heißt unter A.: [2] „Der Lehrer läßt nun die einzelnen Theile (des Fensters) in der Ordnung angeben: die Fensterscheiben, die Fensterrahmen, das Fensterblei, die Fensterkloben, die Fensterknöpfe, das Fensterbeschläg, die Fensterreiber; am ganzen Fenster endlich: das Fensterfutter, das Gesims ....." „So wäre nun das Fenster analysirt, und nach allen seinen Theilen betrachtet. Es bleibt nur noch übrig, es abermals zu construiren. ..."

Und wenn nun zu der langweiligen, pedantischen Durchmusterung

1) Denzel, Erziehungslehre 3, 32.

2) Ebend. S. 40.

das überpedantische hinzukommt: sprechet nach: „Die Fenster in dem Schulzimmer sind länglich viereckig. . . .“

Daß ein solcher methodisch langweiliger Unterricht frische Kinder zum Verzweifeln oder zum Einschlafen bringt, ist klar. Mögen sie lieber lustig auf Tischen und Bänken herumspringen als unleidlich geziert Tische und Bänke beschreiben; besser sie analysiren dann und wann im Uebermuth wenn nicht das ganze Fenster, doch eine Scheibe und überlassen dem Glaser die Reconstruktion, als daß sie die Fenster in Worten analysiren und construiren.

Wollte man doch überhaupt nicht das als Lehrobjekt der Schule behandeln, was der Knabe aufs natürlichste erlebt! Er kennt Fenster, Bänke und Tische auch ohne Lehrer und wird nimmermehr den Tisch Bank nennen und umgekehrt. Wozu soll er zuletzt alle Theile des Fensters, jeden für sich betrachten und benennen, die Fensterkloben, das Fensterbeschläg, die Fensterreiber? Was hat er für ein Interesse daran? Man mag dem Glaser, Schreiner und Schlosser diese Einzelheiten und Namen überlassen. Ist doch jede Zunft ein kleines abgeschlossenes Völklein mit einer eigenthümlichen Sprache, alle diese Völklein verständigen sich aber unter einander nicht in der Zunftsprache, sondern in der allen gemeinsamen Volkssprache. Dieß hängt genau mit dem eigenthümlichen Leben und Treiben jeder einzelnen Zunft zusammen; jede hat es mit vielen Dingen zu thun, um welche sich die andern gar nicht bekümmern, ja nicht bekümmern können, ohne den eigenen Beruf zu vernachläßigen. Diese Dinge besprechen aber die Zunftgenossen nur unter sich in ihrer eigenthümlichen Zunftsprache.

Justus Möser, der einen eminent gesunden Menschenverstand hatte, erzählt: „Mein Müller spielte mir gestern einen recht artigen Streich, indem er zu mir ins Zimmer kam und sagte: es müssen vier Stück metallene Nüsse in die Poller und Pollerstücke gegen die Kruke gemacht werden, auch haben alle Scheiben, Büchsen, Bolten und Splinten eine Verbesserung nöthig; der eine eiserne Pfahlhacke mit der Hinterfeder ist nicht mehr zu gebrauchen, und das Kreytau“ — So spreche er doch deutsch, mein Freund! ich höre wohl, daß von einer Windmühle die Rede ist: aber ich bin kein Mühlenbaumeister, der die tausend Kleinigkeiten, so zu einer Mühle gehören, mit Namen kennt. Hier fieng der Schalk an zu lachen, und sagte mit einer recht witzigen Geberde: machte

es doch unser Herr Pfarrer am Sonntag eben so, er redete in lauter Kunstwörtern, wobei uns armen Leuten Hören und Sehen vergieng; ich dächte er thäte besser, wenn er, wie ich, seiner Gemeinde gutes Mehl lieferte, und die Kunstwörter für die Bauverständigen sparte." [1] —

Die Anwendung auf jenen Anschauungsunterricht ist klar, sie trifft doppelt, da die Lehrer keine Bauverständige sind und die Zunftsprache und Zunftkenntnisse nur affektiren.

Sehr wahr und auf unsern Gegenstand anwendbar ist auch eine Bemerkung des Herrn Oberstudienrath Roth. Er sagt: vieles beiläufig berührt, wenn die Gelegenheit es gibt, sei den Kindern interessant, was dagegen stundenlang, methodisch betrieben und abgetrieben, ihnen die größte Langeweile mache. Gelegentlich einmal fragen: wie unterscheidet sich wohl dieser Tisch von jenem? das ist schon gut, aber Jahr aus Jahr ein Tische und Bänke rc. anglotzen und beschreiben, das ist ein Anderes.

Anglotzen, sage ich vorsätzlich; es ist ein todtes Treiben. Im hinglotzenden Auge des abgematteten und abgelangweilten Kindes spiegelt sich das Fenster und seine Theile; das todte Nachsprechen des hierbei vom Lehrer Vorgesprochenen entspricht dem todten Augen-Reflex.

Näher betrachtet bezielt ein solcher Anschauungsunterricht weit mehr eine Uebung des Sprechens, wenn auch des geistlosesten, als eine Uebung der Sinne. Die Anschauung soll diesen Lehrern nur Gelegenheit zum Sprechen geben, daher kommt es zuletzt sehr wenig auf den geschauten Gegenstand an, mag er ein Bild Raphaels oder ein Wirtshausschild, der Strasburger Münster oder ein schlechter Stall sein; kann man doch über alles und jedes Worte machen! Ob durch die Anschauung eine Kenntnis gewonnen werde, darnach frägt man kaum, nicht einmal darnach: ob sich dem Kinde ein bleibendes Bild des angeschauten Gegenstandes einprägt. Sehr wenige scheinen eine Ahnung davon zu haben, welche stille, ungestörte und oft wiederholte sinnliche Anschauung zur Conception eines solchen Bildes nöthig, zur geistigen Assimilation des angeschauten Gegenstandes, und wie das Wort nur die Frucht dieser Assimilation sein solle. An diesen ächten Worterzeugungsprozeß denkt keiner.[2] Man zeigt dem Knaben zum allerersten Male Gyps, läßt ihn

1) Möser, Patriotische Phantasieen 3, 243.

2) Ich sprach schon hierüber Th. 2, 413. 443 und Th. 3, 333.

dreimal wiederholen: das ist Gyps — dann beseitigt man den Stein und wähnt: er kenne wirklich den Gyps.

Sollen denn in Schulen die Uebungen der Anschauung ganz zurücktreten? frägt man. Ich antworte: solche hölzerne methodische Uebungen an Tischen und Bänken mögen ja zurücktreten; ja meist alles Ueben um zu üben — noch mehr; alles Ueben, das zuletzt nur im leeren Wortbrauchen üben[1] soll. Der Jäger, der Maler, der Steinmetz u. a. üben nicht ihr Auge, der Musiker nicht sein Ohr, nur um sie zu üben. — Kinder, welche z. B. in der Naturkunde gehörig unterrichtet werden, üben gewis die Augen, und wie sich diese in den bestimmten Gegenstand tiefer und tiefer hineinsehen, so entwickelt sich in ihnen aufs Natürlichste ein an Feinheit wachsender Ausdruck für das, was sie sinnlich schauen.

1) Man hat es, besonders in Volksschulen, häufig mit Kindern zu thun, die wie stumm sind, wie soll man sie doch zum Sprechen bringen? Ich sollte meinen, mit ihnen müsse man ja nicht in steifer Schulform und im Schulton sprechen, wodurch sie, wie man es nennt, noch verblüffter werden, sondern, so viel möglich, in der ganz gewöhnlichen Gesprächsform und im Gesprächston über Alltägliches, ihnen Bekanntes, worüber man sie ausfrägt. Tische und Bänke ꝛc. können hierbei auch erwähnt, aber nur nicht methodisch analysirt werden.

III.

Die Schulen der Wissenschaft und der Kunst.

Der Gegensatz der wissenschaftlichen Bildung unserer studierenden Stände mit der Bildung der Gewerbsleute und Künstler war mir schon früher aufgefallen und zugleich der Gegensatz der entsprechenden Bildungswege.

Diesen letztern Gegensatz berührte ich schon, insofern er nämlich einerseits in den Gymnasien, andrerseits in polytechnischen und andern solchen Schulen sich herausstellt, in denen vorzüglich Mathematik und Naturkunde herrschen.

Sehr gern hätte ich auch die Art geschildert, wie in den besten Zeiten der Kunst, Musiker, Maler, Bildhauer und andere schulmäßig gebildet wurden. Allein ich fühlte mich dieser Aufgabe nicht gewachsen und muß sie Männern wie Waagen, Kugler und andern Sachkundigen überlassen. Jene beiden Schulen, die der Studierenden und die der Künstler, glichen bis jetzt zweien Parallellinien, welche sich nie berührend, neben einander liefen, und doch könnten beide so manches Förderliche von einander annehmen.

Betrachtungen der Art waren es, die mich vor etwa 30 Jahren veranlaßten, den folgenden Aufsatz zu schreiben, welchen ich dem Leser mit einigen Abänderungen und Zusätzen übergebe. Er macht nicht Anspruch auf Ausführung im Einzelnen, es sind nur Andeutungen über das Verhältnis der studierenden Stände zu den Künstlern und dem Gewerbsstand und über die Art, wie sie mehr und mehr in eine gesegnete Wechselwirkung treten können. Eine solche Annäherung müßte aber auf das Schulwesen den größten Einfluß üben.

1. Bildung zur Gelehrsamkeit. Bildung zur Kunst und Handwerk.

Die Kinder aller Stände erhalten zuerst ungefähr denselben Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen und in der Religion; später trennen sich die Wege der Bildung, nur der Religionsunterricht bleibt allen gemein.

Ich will hier zwei Bildungswege verfolgen, den der Gelehrten und den der Künstler und Handwerker. Wer sich zum Handwerk oder zur Kunst bestimmt, besucht allenfalls nach genossenem Elementarunterricht noch eine Bürgerschule, oder die untern Klassen einer gelehrten Schule, lernt höchstens die Anfänge des Latein, tritt dann als Lehrjunge aus der Schule in die Werkstatt über; wer sich dagegen dem Studieren widmet, macht seine Lehrjahre auf gelehrten Schulen und Universitäten. Von dem Augenblick an, da jene beiden Bildungswege sich trennen, gehn sie immer weiter und weiter aus einander; der eine erzielt ein Können, eine Kunst, der andere ein Kennen, eine Kunde oder Wissenschaft.[1]

Der Lehrling der Kunst und des Handwerks kommt zum Meister, nicht um als müßiger Zuhörer und Zuschauer ihm abzuhorchen und abzusehen, wie er es macht, und allenfalls über die Arbeiten mitsprechen, eine Beschreibung derselben geben zu lernen. Er muß vielmehr selbst Hand anlegen, durch vieles Ueben eine Geschicklichkeit im Verfertigen bestimmter Dinge zu erwerben suchen. Als Meisterstück wird von ihm gewöhnlich ein von ihm verfertigtes Ding, ein Schrank, ein Hufeisen, eine Uhr 2c. gefordert. Ihm gilt Geschicklichkeit, Können alles, denn hierauf gründet sich sein künftiges bürgerliches Glück.

Wie verschieden ist hiervon der Weg zur gelehrten Bildung! Der Lehrling der Wissenschaft lebt nicht wie der Lehrling der Kunst und des Handwerks in reger äußerer Thätigkeit, im Ueben von Sinnen und

1) Ich nehme hiee den Begriff der Kunst im weitesten Sinne, da er sowohl die Kunst befaßt, welche das irdische Lebensbedürfnis befriedigt — das Handwerk — als auch die schöne und freie Kunst. Letztere hat meist ihre Wurzel in jener, sie verhält sich zu ihr, wie der helle, eeine, durchsichtige Bergkrystall zum undurchsichtigen gemeinen Quarz. Viele Gewerbe z. B. das dee Töpfee, Steinmetzen, Maurer u. a. gehören dahee zugleich dem Handweek und dee schönen freien Kunst an, je nachdem sie getrieben werden. Daß ich das Handwerk vorzüglich ins Auge gefaßt, ergibt sich dem Leser von selbst.

Gliedern, von Augen und Hand, sondern meist still sitzend erhält er fast allen Unterricht durch das Wort. Zuhören und Bücherlesen sind seine Hauptbeschäftigungen auf der Schule und auf der Universität. Durch das Wort soll er eine Welt kennen lernen, Sprachen sind Schlüssel dieser Welt, darum steht ihm das Erlernen derselben oben an. Mündliche Vorträge und Bücher sollen ihn aus der Gegenwart unter Völker entfernter Gegenden und vergangener Zeiten versetzen; durch mündliche Vorträge und Bücher lernen selbst viele die reine Mathematik kennen, ohne sie zu üben. Als Meisterstück erscheinen Doktor-Dissertation und Disputation, sie sollen vornämlich bezeugen, daß der Lehrling des Wortes Meister geworden.

Bei so verschiedenen Bildungsweisen muß natürlich der ausgebildete Studierte vom ausgebildeten Künstler und Handwerker ganz verschieden sein, beide können sich nur schwer verständigen. Betrachten wir die Aeußersten, wohin diese Bildungsweisen führen, daß ich mich so ausdrücke, den Stockgelehrten und den Stockhandwerker.

Ein solcher Gelehrter lebt ganz in Gedanken, weiß viel, kann nichts. Seine Bildung hat ihn von der gegenwärtigen Welt getrennt, seine Studierstube und Bibliothek sind seine Welt.

So entfremdet er allen bürgerlichen Angelegenheiten und wird völlig ungeschickt zur Behandlung derselben. Mit der Gegenwart unbekannt, versetzt er sich dafür durch den Zauberstab seiner Bücher in ferne Gegenden und Zeiten und weiß von Athen und Rom mehr zu erzählen als von seiner Vaterstadt. Er kennt den jonischen, attischen und dorischen Dialekt, aber nicht plattdeutsch und oberdeutsch; er weiß genau den Weg, welchen Xenophon mit seiner Schaar nahm, aber nicht den Weg zum nächsten Dorfe. Ist er Mathematiker, so berechnet er alle Formeln der Mechanik, kann aber nicht die Einrichtung einer Handmühle angeben, geschweige denn eine bauen. —

Ich wiederhole, ich schildere einen Stockgelehrten, und um nicht einseitig und ungerecht zu scheinen, will ich versuchen den Stockhandwerker und Künstler zu zeichnen. Dieser lebt ganz der Gegenwart. In stetem Handthieren und Schaffen wirklicher Gegenstände begriffen, zu dieser Thätigkeit selbst genöthigt um zu leben, blickt er nur auf seine nächsten Angelegenheiten, seine Werkstatt, sein Haus, seinen Wohnort; drüber hinaus erweitert er seinen Blick nicht, etwa durch Lesen von Büchern. Er frägt

nicht darnach, wie seine Kunst von Andern geübt werde, ob man Fortschritte in derselben gemacht, sondern er treibt dieselbe ganz so wie er sie erlernt hat, ohne Trieb sich zu vervollkommnen, oder das was er thut in Worte zu fassen, um es Andern mitzutheilen. Als Meister unterrichtet er Jungen und Gesellen mehr durch die That, mehr durch Vorthun als durch Vorreden.

Es scheint, als würden Gelehrte, Handwerker und Künstler der Art, wie ich sie eben schilderte, immer seltener. Von jeher trat das Leben dem beschränkten Quietismus der gelehrten Bildung störend in den Weg. Der Arzt, der Richter und Sachwalter, der Prediger werden durch die Aemter mehr oder minder gezwungen den Schulstaub abzuschütteln, die Augen für die Gegenwart zu öffnen, sich in Verhältnisse zu schicken, entschloßen zu leben und zu handeln.

Nur der Stand, welcher vorzugsweise der gelehrte heißt, und gewöhnlich auch Lehrstand ist, der als solcher zur treffendsten Wirksamkeit des klarsten Blickes, Sicherheit, Raschheit, Entschlossenheit in That und Rede, und geistesgegenwärtiger Behandlungsfähigkeit seiner Schüler bedurfte, nur der Stand blieb großentheils unbeholfen, unentschlossen und dämmernd. Doch in den letzten Jahrhunderten trat auch der Gelehrte dem Leben näher, und andrerseits sind Künstler und Handwerker aus der eng beschränkten, rein instinktartigen Thätigkeit zu einem freieren Umblick und größerer Besonnenheit erwacht. So näherten sich Gelehrte und Nichtgelehrte einander.

2. Wie sich die Gelehrten allmählich dem Leben genähert. Aussichten.

Die Gelehrsamkeit war früher vorzüglich Eigenthum der Mönche. Natürlich mußten die Einsamen in ihren Zellen gänzlich von der Welt geschieden, sich selbst eine Welt aus Büchern durch die Phantasie hervorrufen. Als aber in der Reformation die Klöster aufgehoben wurden, da trat der protestantische Gelehrte, wenn er wollte, in die freie Welt, und ward durch natürliche Bande mit ihr verknüpft.

Um dieselbe Zeit erwachte in vielen ein kräftiger Trieb zur Naturforschung, mit welcher sich bisher nur (sehr selten) Einzelne beschäftigt hatten; Keppler, Galilei und Baco brachen vorzüglich die Bahn.

Der Letztere suchte insbesondere den Blick von den Büchern weg auf

die gegenwärtige Schöpfung zu lenken, er überzeugte viele. Als nun an die Stelle einsamer Speculation und einer aus Bücherlesen entsprungenen innern Welt selbst geschaffner Bilder von fernen Gegenden und Zeiten, die Betrachtung der gegenwärtigen Schöpfung trat, da ward man auf so viele Künste aufmerksam, welche dem Leben dienend mit der Natur zu schaffen haben, und unwillkührlich hierbei naturgesetzlich verfahren. Es konnte nicht fehlen, daß sich nicht der Pflanzenforscher mit dem Gärtner, der Mineralog mit dem Bergmanne, der Optiker mit dem Färber, Glasschleifer u. s. w. begegnete. — Durch ein solches Begegnen und einander Anschließen entstanden in Deutschland, England und Frankreich allmählich ganz neue Verhältnisse und Verbindungen zwischen Naturforschern, Künstlern und Handwerkern. Davon zeugen die Gesellschaften, welche man zur wissenschaftlichen Ausbildung der Gewerbe stiftete, davon die Technologieen oder Kunstlehren, über welche selbst auf deutschen Universitäten gelesen wird, davon die Zeitschriften für Künste und Handwerke, davon endlich die Gewerbsschulen und polytechnischen Schulen in Deutschland und Frankreich. Alles dieß bezeugt vornämlich, daß wissenschaftliche Männer es sich haben angelegen sein lassen, ihre Naturkunde und ihre mathematischen Kenntnisse den Künsten und Handwerken einzuverleiben.

Möchte doch aber von ihnen auch der entgegengesetzte Weg eingeschlagen werden, möchten sie den Künstlern und Handwerkern nicht bloß mittheilen, sondern von ihnen mehr und mehr empfangen wollen. Es reicht nicht hin, daß sie sich aus Büchern über die Gewerbe belehren, ja nicht einmal, daß sie durch aufmerksames Zusehen in den Werkstätten eine Art Kenntnis gewinnen, so daß sie es bei geübter Sprach- und Schreibfertigkeit zu einer Darstellung des Gesehenen bringen. „Durch Lesen lernt man das Thun nicht kennen, auch nicht durch Zusehen, Erklären- und Beschreibenlassen, sondern ganz vorzüglich durch Selbstüben. Das erkannte und dahin strebte auch Baco. Er sagte: nicht bloß die Kenntnis, sondern die Beherrschung der Natur gelte es: Kenntnis der Schöpfung und Macht über sie, Naturkunde und Naturkunst müßten Hand in Hand gehen.[1] In demselben Geiste verlangten andere: jeder Gelehrte solle ein Handwerk lernen. Schon A. H. Franke sprach diese Meinung durch die That aus, da er beim Hallischen Pädagogium Ein-

1) „Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten“ sagte Pestalozzi.

richtungen traf, daß sich die Schüler im Drechseln und andern Handarbeiten üben konnten. Derselben Meinung waren Rousseau und Möser. Letzterer bezielte für die Gelehrten besonders eine heilsame gründliche Zerstreuung, ein Ablenken von ihrem Treiben, was sie gleichsam bezaubert und bannt, auf etwas Anderes hin. Er wollte so ihren Leib gesund und ihren Geist freier machen.

Es ist aber kaum zu berechnen, wie viel für die Gelehrten durch die Erlernung eines Handwerks, und überhaupt durch Erwerbung von Kunstfertigkeiten gewonnen wäre, ja selbst dadurch, daß sie sich nur demüthig entschlößen von Künstlern und Handwerkern zu lernen. Ich erwähne Einiges.

Es hängt das Gedeihen mehrerer Wissenschaften, z. B. der Sternkunde, Naturkunde genau mit der Ausbildung bestimmter Künste zusammen. Ein Mann, welcher Wissenschaft und Fertigkeit in diesen Künsten in sich vereint, wirkt am kräftigsten. So meldet Doppelmayer von dem berühmten Sternkundigen Regiomontanus in Nürnberg, daß er allerhand astronomische Instrumente, z. B. einen großen parabolischen Brennspiegel aus Metall mit eigner Hand und besondrer Geschicklichkeit angefertigt habe. Aehnliches erzählt derselbe von verschiedenen andern Nürnbergischen Mathematikern, namentlich von Johann Schoner, wie denn überhaupt in Nürnberg ganz vorzüglich eine solche Vereinigung von Wissenschaft und Kunst statt gefunden hat. — Herschel verdankt seine astronomischen Entdeckungen den vortrefflichen Fernröhren, welche er selbst verfertigte.

In den Werkstätten lebt zudem eine wortlose, praktische Weisheit, von der sich die Schulweisheit vieler nichts träumen läßt; Künstler und Handwerker üben so manches, was für die Wissenschaft von größter Wichtigkeit ist, aber von Gelehrten unbeachtet, keine Stelle in der Wissenschaft findet. Der Gelehrte, welcher den Handwerker und Künstler nur belehren, nicht in der Werkstätte von ihnen lernen mag, wird es auch immer übersehn. Ich will einige Beispiele solches Uebens anführen, was jetzt eine wissenschaftliche Stelle gefunden hat.

Der große Keppler schrieb ein Visierbüchlein, d. i. vom Ausmessen des körperlichen Inhalts eines Fasses. Er schloß sich hierbei nicht in seine Studierstube ein, und suchte durch Speculieren etwa die beste Gestalt eines Fasses zu bestimmen und zu berechnen, sondern betrachtete vielmehr

aufmerksam die österreichischen Weinfässer — er lebte damals zu Linz in Oesterreich — und ihre Verhältnisse. Da hat er z. B. in seinem Visierbuch ein Kapitel überschrieben: „Erste wunderbarliche Eigenschaft eines österreichischen Weinfasses." Das darauf folgende Kapitel führt die Ueberschrift: „Die andere noch mehr wunderbarliche Eigenschaft eines österreichischen Weinfasses." In beiden Kapiteln zeigt er auf wissenschaftliche Weise, mit welchem sichern mathematischen Mutterwitz die Gestalt der österreichischen Weinfässer gewählt sei. So lernte der große Mann von den Böttchern und konnte sie seinerseits wiederum belehren.

Ein zweites Beispiel. Von jeher untersuchte man den Gehalt der Lauge, Bierwürze, Methbrühe, indem man ein Ei drin schwimmen ließ. Wohl ausgemacht ist dieser beim Handwerk längst geübte Versuch erster Keim der später erfundenen und auf mancherlei Weise wissenschaftlich vervollkommneten Aräometer mit Gradleitern.

Wenn der Maurer den rechten Winkel durch drei Schnuren, von 3, 4, 5 Fuß Länge findet, hat er dieß ursprünglich von gelehrten Mathematikern gelernt, oder übt er es von jeher, ohne um den Pythagoräischen Lehrsatz zu wissen? —

Die Physiker kennen den nach Leidenfrost als nach dem Erfinder benannten Versuch, da ein Wassertropfen auf einen stark glühenden Eisenlöffel gegossen, nicht verdampft, sondern eine rollende Kugel bildet, welche allmählich ohne Dampf verschwindet. Den Versuch kennen die Plättfrauen sicher nicht aus physikalischen Lehrbüchern, und kannten ihn gewis lange vor Leidenfrost. Sie erproben nämlich die Hitze des Plätteisens so: spucken sie s. v. darauf, und es zischt und verdampft nicht augenblicklich, so ist das Plätteisen noch zu heiß, zischt und verdampft es aber, dann ist es gut und nicht zu heiß. — Ich könnte mehr Beispiele anführen; die gegebenen werden hinreichen, um anzudeuten, wie vieles der Aufmerksame in den Werkstätten für die Naturkunde schöpfen kann.

Aus dem Gesagten ergibt es sich, wie sehr das Aufblühen der Naturforschung und Mathematik zur Verständigung der Gelehrten mit Handwerkern und Künstlern beigetragen, und wie jene Verständigung wachsen kann, wenn sich die Gelehrten mehr auf Erwerbung von Kunstkenntnissen und Kunstfertigkeiten legen. Aber nicht bloß Naturforscher und Mathematiker haben sich mit Handwerkern und Künstlern in ein Verhältnis des wechselseitigen Lehrens und Lernens zu setzen, sondern auch

Philologen und Historiker. Ich brauche nur auf Göthe, Wolf, Böckh, O. Müller, diese Repräsentanten der realistischen Philologie, zu verweisen.

Das nähere Anschließen des Lehrstandes an das Leben äußerte nun eine entschiedene Rückwirkung auf den Unterricht der Jugend. Entspricht auch die gelehrte Bildungsweise in der Hauptsache meiner obigen Schilderung, so hat sich doch, wie wir sahen, besonders in den letzten 100 Jahren, ein neues Element dem alten Unterricht beigesellt unter dem Namen Realien, worunter vornämlich Naturkunde, Naturgeschichte, Gewerbskunde und Zeichnen begriffen werden. Die Art, wie man diese Realien lehrt, mag noch in vieler Hinsicht höchst tadelnswerth sein, besonders trifft der Vorwurf, daß man das Neue über den alten Leisten schlagen, Alles mündlich mittheilen will. Immerhin! Mit der Zeit wird sich für das Neue auch eine neue Lehrweise entwickeln, dann werden Natur, Sinne, Leben, Gegenwart ihre Rechte kräftig in und außer den Schulen geltend machen. Wahrlich nicht auf ein frühreifes Abrichten der Jugend für die bürgerlichen Verhältnisse ist es damit abgesehen, wodurch die rein menschliche Bildung gefährdet würde, vielmehr auf rechten Anfang und feste Begründung solcher Bildung.

Daß durch den erwähnten Unterricht die Annäherung der Gelehrten und Nichtgelehrten höchst gefördert werde, brauche ich kaum zu bemerken.

3. Ausbildung der Gewerbe nach Smiths Ansicht.

Der Engländer Smith stellte den Satz auf: die bedeutende Ausbildung der Gewerbe in neuerer Zeit habe man vornehmlich der weiter gediehenen Theilung der Arbeit zu danken.

Man könnte drei Stufen dieser Theilung feststellen. Im rohesten Zustande der Gesellschaft sorgt jede einzelne Familie für alle ihre Bedürfnisse. Nicht bloß in fremden Welttheilen, sondern selbst in unserm Vaterlande finden wir noch manche Gegenden, in denen jede Familie selbst webt, Kleider und Schuhe verfertigt, bäckt, braut ꝛc.

Der erste Schritt zur Theilung der Arbeit geschah nun, da einzelne Handwerker entstanden: Weber, Schneider, Schuster, Bäcker, Brauer. Indem ein Mann sein ganzes Leben Einem und demselben Geschäft widmete, so konnte es nicht fehlen, daß er es in weit größerer Vollkommenheit

ausübte, als der Hausvater, welcher seine Aufmerksamkeit und Thätigkeit auf so mannigfaltige verschiedene Arbeiten wandte.

Später geschah nun der zweite Schritt zur weitern Arbeitstheilung, indem der Meister zum Fabrikherrn ward. Nun war es nicht genug, daß er sich einzig auf Eine Kunst legte, sondern die mannigfaltigen Arbeiten, welche die Eine Kunst forderte, wurden von Neuem unter viele Arbeiter vertheilt. Der Fabrikherr ordnet alle ihm untergebene Arbeiter zu Einem Ziele und Zweck, meist ohne selbst Hand anzulegen, ist er nur der Kopf seiner Anstalt. Wenn z. B. in frühern Zeiten das Verfertigen von Nadeln einen Mann beschäftigte, welcher den Drath zuschnitt, ihn spitzte, den Nadelkopf drehte, ihn aufsetzte u. s. w., so hatte nun der Herr einer Nadelfabrik für jede dieser einzelnen Arbeiten einen eigenen Mann. Es ist keine Frage, die Arbeit gedieh in dem Maße noch besser, als der einzelne Arbeiter wiederum nur auf einen einzelnen Theil des Ganzen Aufmerksamkeit und Uebung wandte. Da er zudem größere Fertigkeit erwarb, so war es natürlich, daß die Arbeit auch rascher von statten gieng und daher wohlfeiler ward.

Die Fabrikherrn sahen aber bald, daß ihre Arbeiter zu Vielem nur die Hände, den Kopf aber gar nicht brauchten, und daß solche kopflose Handarbeit häufig sehr wohl der Menschen entbehren und durch Maschinen verrichtet werden könnte. Die Erfindung und Vervollkommnung der Maschinen, besonders in England, kann nun (vom Smithschen Standpunkt aus) als die dritte Stufe der Gewerbsausbildung betrachtet werden. Je weiter sie gedeiht, um so mehr kopflose Arbeit wird wegfallen. Es bleiben dann nur Handwerke und Künste übrig, welche nicht blos Hände, sondern auch Köpfe in Bewegung setzen; Handarbeiter, die wie Maschinen ihr Lebelang immer Ein und dasselbe ohne Abänderung, ohne einen Gedanken an Vervollkommnung wiederholten, fielen möglichst weg.

4. Dienende Kunst und freie schöne Kunst.

Diese Art der Gewerbsausbildung durch wachsende Theilung der Arbeit führt zu der Vervollkommnung, welche wir besonders bei den Engländern finden, zu tüchtigen, wohlfeilen, für das Lebensbedürfnis höchst zweckmäßigen Kunstprodukten. Aber an eine andere Art der Aus-

bildung des Gewerbes denkt der Engländer weniger, ja sein Fabrikwesen scheint ihr gerade entgegengesetzt.

Die freie schöne Kunst ist nämlich zum Theil Blüthe des Handwerks, dieses ist ihre Wurzel. Vom Tagelöhner, der seine Hütte kümmerlich aus Lehm aufführt bis zum Baumeister des Kölner Doms; vom Steinmetzen, der die Steine zum Hausbau zuhaut bis zum Phidias; vom Töpfer, der gemeine Töpfe und Schüsseln macht, bis zu den Bildnern alter schöner Vasen; vom armen Mann, der sein Gärtchen mühsam baut, bis zum geschicktesten Kunstgärtner ist eine ununterbrochene Stufenleiter.

Der große Dürer begann als Goldschmidt, und schritt von da zum Malen, Kupferstechen und Holzschneiden fort.

An der ärmlichsten Hütte finden wir Zierrathen, welche nicht Noth, sondern Lust erfand, Bauerschüsseln sind bemalt, im Gärtchen baut der arme Mann nicht blos Kohl und Rüben zum Leben, sondern auch Blumen zur Freude. So regt sich ein höheres Bedürfnis nach Freiheit und Schönheit auch in den untersten Lebenskreisen und steigert sich bis zu den höchsten. Aber diese höchsten tragen hinwiederum den Fluch des Irdischen, der erhabenste Künstlergedanke kann nur durch mühsame Arbeit im Schweiß des Angesichts verwirklicht werden.

5. Instinktartige Kunst gesteigert zur freien wissenschaftlichen Kunst.

So wie sich wissenschaftliche Männer an Künstler anschloßen, so bildeten sich andrerseits Künstler zu den ihrer Kunst verwandten Wissenschaften aus. Aus Bergleuten, wie Werner und Oppeln, wurden ausgezeichnete Mineralogen: aus Apothekern, wie Klaproth, Rose, Gehlen, vorzügliche Chemiker; aus Gärtnern Botaniker; Färber, Metallarbeiter u. A. schließen sich an Naturkunde, Mechaniker, Maschinisten an die Mathematik an. Albrecht Dürer und Leonardo da Vinci, da sie es in der Malerei zur hohen Vollkommenheit gebracht, wandten sich zur Betrachtung des eignen Uebens und schrieben über Perspective.

So erheben sich Künstler von instinktartiger Fertigkeit zur besonnenen Einsicht in das Gesetz dessen, was sie üben. Sie wirken kräftig nachhaltig zum Gedeihen der Wissenschaft, und können hinwiederum von

dieser Ueberblick, Regeln und Mittel zur Vervollkommnung ihrer Kunst entnehmen.

6. Kunstfertigkeit und Sprachfertigkeit.

Wenn die Gelehrten Kunstfertigkeiten erwerben sollten, um sich den Künstlern und Handwerkern durch die That verständlich zu machen, so muß es dagegen ein Hauptstreben der Letztern sein, Sprech- und Schreibfertigkeit zur Darstellung ihres Uebens und zur Verständigung mit den Ersteren zu gewinnen. Wenn der sprachmächtige Gelehrte leidlich klingend selbst über Arbeiten zu sprechen im Stande ist, die er weder versteht noch kann, so vermag dagegen der aller Sprachbildung entfremdete Handwerker nicht über das, was er versteht und kann, klar Rede zu stehn.[1]

7. Klippen.

Die Ansicht, daß der Handwerker möglichst zur freien Kunst gebildet werden müsse, zur wissenschaftlichen Einsicht und dazu, daß er mündlich und schriftlich von seinem Treiben Rechenschaft geben könne, scheint in neuerer Zeit die Anlegung von Gewerbschulen veranlaßt zu haben.

Jene Ansicht kann aber misverstanden auf höchst verderbliche Abwege führen. Dagegen nach bester Einsicht zu wahren, bemerke ich:

1. Nur der Handwerker, welcher das, was man von seiner Arbeit für das Bedürfnis fordert, gründlich versteht und übt, darf daran denken auch etwas Schönes zu liefern. Jeder dankt für schön geformte Oefen, die sich schlecht heizen, für zierliche Landhäuser, in welchen man unbequem wohnt und die bald einfallen, für elegante Tische und Schränke, welche sich werfen und reißen. Erst das Nützliche dann das Schöne.[2]

2. Nur der Handwerker, welcher völlige Fertigkeit in seinem Geschäfte erlangt hat, denke an wissenschaftliche Ausbildung. Gott bewahre

1) Mit Erfindung der Buchdruckerkunst hörte allmählich die Trennung zwischen lesenden und nicht lesenden Ständen auf, besonders da durch die Reformation Bibel, Gesangbuch und Katechismus Volksbücher wurden. Sollte nicht hierdurch der schöpferische Sprachinstinkt des Volks verloren haben, in gleichem Maaße aber besonnene Klarheit der Rede gewachsen sein? —

2) Willst du schon zierlich erscheinen? und bist nicht sicher. Vergebens.
Nur aus vollendeter Kraft blicket die Anmuth hervor.
Göthe.

uns vor einem rein wissenschaftlichen Unterricht der Handwerksjungen. Erst sinnig üben, dann drüber nachdenken. Das Ueben geschehe in aller Unschuld, mehr instinktmäßig wie Bienen, die mit größter Sicherheit ihre mathematisch regelmäßigen Zellen bauen. Wer seiner Fertigkeit ganz gewis ist, mag erst eigens an das denken, was er thut; wer vor erlangter Fertigkeit speculieren will, der läuft Gefahr wie ein Mondsüchtiger, den man bei einem Dachspaziergange aufweckt, den Hals zu brechen. Er geräth in eine unselige Mitte von Halbwisserei und Halbkennerei.[1]

3. Was drittens das mündliche und schriftliche Darstellen betrifft, so sollte dieß, wie das Anschließen an die Wissenschaft, ebenfalls erst eintreten, wenn der Handwerker volle Fertigkeit erlangt hat. Nur der ächte Meister, der sich ganz frei in Ausübung seiner Kunst bewegt, kann über dieselbe treffend sprechen und schreiben,

Verbaque provisam rem non invita sequentur.

8. Trennung und Einigung.

Ich bitte mich nicht so zu misdeuten, als bezielte ich eine Vermengung ganz verschiedener Berufe und ganz verschiedener Bildungsanstalten, davon bin ich weit entfernt. — Ein jeder Mensch hat in der Regel Anlage zu allem Menschlichen, nur zu dem Einen im höheren, zum Andern im geringeren Grade. Darauf gründet sich das: ich achte nichts Menschliches mir fremd. Das, wozu einer die meiste Anlage hat, was er am gründlichsten ausbildet, ist sein Beruf. Mit diesem tritt er als Meister in die bürgerliche Gesellschaft, er ist sein wahres

1) Dieß (No. 2.) gilt, wie ich glaube, allem Unterricht, instinktartige Kunst muß aller Kunde vorangehen: einfältiges Sprechen der Sprachkunde, Gesang und Instrumentalmusik dem Generalbaß, Zeichnen der Perspektive — überhaupt Hören und Sehen der Akustik und Optik (Hör- und Sehkunde), Scheidekunst der Scheidekunde, Bergbaukunst der Bergbaukunde. Wir haben bei unsrem Unterricht vielfach diese Ordnung der Natur verkehrt, eine Ordnung, welche die Geschichte in der großen Entwicklung der Menschheit nachweist, wir wollen durch Kunde zur Kunst, durch Theorie zur Praxis führen. Kunde soll die durch Uebung entwickelte Naturgabe ersetzen, kraft- und gefühlloser Verstand die Kraft und das Gefühl. So bilden wir zum Heucheln der Kraft und des Gefühls, zum Schauspielern, zum hohlen matten Nachäffen eines wahrhaft besonnenen Lebens. — Das höchste Ziel ist aber die ächte besonnene Kunst.

Vermögen, ja sein Ueberfluß, von welchem er Andern mittheilt, um hinwiederum von ihrem Ueberfluß nehmen zu können. —

Es ist irrig eine mittelmäßige, gleichförmige, allgemeine Bildung zu erstreben und gar keinen eigens heraustretenden Beruf. Künstler und Handwerker können, da jeder von ihnen gewöhnlich von einem bestimmten Meister zu einem bestimmten Geschäft, das ihn ernähren soll, gebildet wird, nicht leicht auf diesen Irrweg gerathen, desto häufiger ist aber Mittelgut universeller Halbwisser unter den höhern Ständen.

Es ist aber eben so irrig, sich einem einzigen Berufe unmäßig hinzugeben, mit Hintansetzung aller übrigen Gaben, welche uns Gott geschenkt. Bist du auch kein Rechtsgelehrter, so viel mußt du vom Rechte wissen, um im Friedensgerichte sitzen zu können; bist du kein Prediger, so mußt du doch im Stande sein, als Hausvater in deiner Familie den Hausgottesdienst zu halten; bist du kein Kunstgärtner, das Gärtchen an deinem Hause mußt du zu bauen verstehen, bist du kein Arzt, du wirst doch im Nothfall wie der barmherzige Samariter verbinden, wenn kein Wundarzt zur Hand ist.

Unser Ziel ist: gründliche Ausbildung für einen bestimmten Beruf ohne unnatürliche Selbstbeschränkung auf denselben und Vereinsamung, welche mit ungerechter Unterdrückung unsres allgemeinen Sinns vom Thun des Nächsten nichts versteht, ja nichts verstehn will.

Solche Tüchtigkeit im eigenen Berufe und solch Verständnis des fremden sind die wahren Organe alles freundlichen, hilfreichen Verkehrs unter den Menschen, sie sind ausgebildete Fähigkeit, den Nächsten zu lieben wie uns selbst.

Nicht nach willkührlicher verwirrender Vermengung, sondern nach solcher menschlichen, christlichen Verständigung und Vereinigung aller Stände, strebt unsre Zeit. Die scharf sondernde Schranke zwischen Rechtsgelehrten vom Fache und Laien in der Rechtsgelehrtheit fiel durch die Geschwornengerichte, die Schranke zwischen Soldaten und Bürgern durch die Landwehr u. s. f., Meister bleiben Meister, aber nicht durch Zunftzwang, sondern durch ursprünglich ausgezeichnete und vorzugsweise gewissenhaft fleißig ausgebildete Gabe. —

IV.

Die Erziehung der Mädchen.

I. Das Familienleben.

Wir sahen,[1] wie hoch Luther das Familienleben hielt, wie er im guten Hausregiment das Fundament des guten Völkerregiments und des wahren Völkerglücks erblickte. Das Hausregiment sei das erste, sagt er, von welchem alle andren Regimente und Herrschaften ihren Ursprung hätten. Sei diese Wurzel nicht gut, so könne weder Stamm noch gute Frucht folgen. Königreiche seien zuletzt aus einzelnen Häusern zusammengesetzt. „Wo nun, fährt er fort, Vater und Mutter übel regieren, lassen den Kindern ihren Muthwillen, da kann weder Stadt, Markt, Dorf, Land, Fürstenthum, Königreich noch Kaiserthum wohl und friedlich regiert werden. Denn aus dem Sohne wird ein Hausvater, ein Richter, Burgermeister, Fürst, König, Kaiser, Prediger, Schulmeister rc., wo er nun übel erzogen ist, werden die Unterthanen wie der Herr, die Gliedmaßen wie das Haupt. —

Darum hat Gott als am nöthigsten angefangen, daß man im Hause wohl regiere. Denn wo das Regiment im Hause wohl und rechtschaffen geht, ist dem andren allen wohl gerathen."

Diese Betrachtung ist, nach Luthers Weise, höchst einfach und führt uns in das Familienleben als an die Quelle des Segens wie des Unsegens der Völker. Wird unserm Vaterland aus dieser Quelle Segen oder Unsegen zufließen?

1) Pädag. 1, 133.

II. Wie das Familienleben und die Mädchenerziehung gewöhnlich beschaffen seien.

Pestalozzi hat in seinem Lienhard und Gertrud ein frommes Familienleben sehr schön und anziehend geschildert, ohne irgend romanhaft überspannt das wirkliche Leben aus dem Auge zu verlieren und unmögliches als Ideal hinzustellen. Wenn wir nun seine Schilderung mit dem gewöhnlichen Familienleben, besonders dem unserer sogenannten gebildeten Stände vergleichen, so entspricht dieses meist nicht entfernt dem Ideale Pestalozzis. Vom „gewöhnlichen" Familienleben spreche ich, indem ich keineswegs entsetzliche Ausartungen, ganz unsittliche, verderbte und verrufene Familien berücksichtige. Fassen wir vielmehr so viele, für ganz unbescholten geltende Familien ins Auge, in denen aber eine philisterhafte Gesinnung das Scepter führt. Das ist jene Gesinnung, welche ohne alle Achtung für würdiges und edles, ohne Sehnsucht nach wahrer Bildung, ohne Liebe zum Vaterlande, ohne religiösen Ernst, ganz flach, kurzsichtig und engherzig ist. Für Menschen dieser Gesinnung ist die nichtsnützigste, verwerflichste, herrschende Gewohnheit höchste moralische Autorität, der sie sich unbedingt fügen; ohne ihr gewissenhaft prüfend ins Auge zu sehen und entschlossen entgegen zu treten. Was sagen die Leute — mit dieser Frage appellieren sie an ihre höchste Instanz — der breiteste Weg erscheint ihnen als der entschieden sicherste. —

Wie tief verderblich eine solche philisterhafte Gesinnung auf das Familienleben und auf die Erziehung einwirkt, ließe sich an so Vielem nachweisen. Nur einiges anzuführen.

Ist der Hausvater so gemein gesinnt, daß er nicht nach dem Vaterlande frägt, ist er zufrieden, wenn er nur in seinem Gewerbe, seinem Amte unangefochten sein Alltagsleben führt und prosperiert, wenn sein elender Zeitvertreib nicht gestört wird — ist das die Gesinnung des Hausvaters, wie muß nicht des Vaters Beispiel in den Kindern jeden Keim der Vaterlandsliebe ertödten, dagegen jeden Keim des gemeinsten Egoismus beleben.

Ebensowenig kann in der Familie eines so gesinnten Hausvaters ein standhaft christliches Leben gedeihen. Wird er doch auch bei jeder Gelegenheit fragen: was sagen die Leute dazu? Er schämt sich bei Tisch

zu beten, an einen Hausgottesdienst denkt er nicht. Ob Beten und Hausgottesdienst etwas Gottgefälliges sei, darnach frägt er nicht. Daß aber solch ein Gottesdienst Leuten seines Gleichen und seines täglichen Umgangs höchlich misfalle, daß diese ihn deshalb wohl gar einen Pietisten nennen dürften, davor schrickt er zurück, als vor dem Aergsten, was ihm nur begegnen könnte. — Er ist ein Laodiceer, nicht kalt nicht warm, unfähig das Gute von Herzen zu lieben und ihm anzuhangen, und ebenso unfähig herzhaft das Böse zu hassen.

Rücksichten sinds, die seinen Blick berücken. —

Ich verliere meinen Gegenstand, die Mädchenerziehung, nicht aus den Augen, wenn ich so Familien schildere, wie sie in Deutschland zu unserer Zeit nur allzuhäufig sind. Ist doch in so vielen Häusern gar nicht die Rede von einem Familienleben, von einem Leben, in welchem Vater, Mutter, Kinder durch herzliche, thätige Liebe innig verbunden wären und sich eben dadurch in ihrem häuslichen Kreise am glücklichsten fühlten. Im Gegentheil; kalte Langeweile gähnt in der Wohnstube, sie können es da nicht aushalten, es treibt sie hinaus, anderweitig Zerstreuung und Zeitvertreib zu suchen. Der Vater befindet sich nur wohl, wenn er jeden Abend in einem Casino oder wie die Gesellschaft heißt, beim Kartenspiel zubringen kann, die Mutter mit den ältern Töchtern besucht weibliche Kaffee- und Theecirkel rc. und die jüngeren Kinder? sie werden den Mägden preis gegeben. —

„Nur dieß kann mein Herz beruhigen, sagt bei J. Paul eine Mutter,[1] die sich für sehr zärtlich hält, daß ich mir alle Mühe gegeben, für meine guten Kleinen eine gewissenhafte Kinderwärterin aufzutreiben, die als eine wahre Mutter an ihnen zu handeln schwur, und der Himmel möge sie heimsuchen, wenn sie eine so theure Pflicht an meinen armen Würmern je außer Acht, und diese nur eine Minute aus dem Gesicht und in fremde Hände gelassen. Gott, wenn ich mir dieß denke! Aber ach, was wissen solche Wesen von den Sorgen eines zarteren Mutterherzens? — Sonst habe ich wohl (was mich tröstet), zweimal jeden Tag, nämlich nach dem Frühstück und nach dem Mittagessen, alle meine Kinder vor mich kommen lassen."

Wie wahr, Gott sei's geklagt, wie treu nach dem Leben ist dieß! Findet man ja die Kindermägde mit den armen verlassenen Kleinen auf

1) Levana 1, 41.

allen Stadtpromenaden! Wie oft haben diese Mägde unsaubere Verbindungen, denen sie frech, ohne alle Berücksichtigung der Kinder nachgehn. Im Berliner Thiergarten wurde eine Dame einst von einer Frau angebettelt, die ein Kind auf dem Arm hatte. Als die Dame das Kind näher betrachtet, erkennt sie es erschrocken als ihr eigenes. Eine heillose Kindermagd hatte es schon oft für Geld der Bettlerin abgetreten, welche es misbrauchte, um das Mitleid der Vorbeigehenden zu erregen. — „So gibt man, wie schon Fenelon klagt, diese kleinen Kinder unbesonnenen, zuweilen lüderlichen Weibern preis, und doch ist dieß das Lebensalter, in welchem sich Eindrücke am tiefsten einprägen." Gibt man aber so die kleinsten Kinder preis, wie werden sie doch im Verfolg erzogen werden?

Kann denn eine gottgefällige, eine fromme Mädchenerziehung statt finden in solchen Familien, wie ich sie treu geschildert? — Wie sollte sie möglich sein, da ja Aeltern von gemeiner und verkehrter Gesinnung nothwendig ein verkehrtes und gemeines Ziel bei ihrer Töchtererziehung verfolgen müssen. Dieß Ziel ist kein anderes als die Mädchen so zu erziehen, daß sie sich bald verheirathen können, und zwar irgend wie, wofern nur der Mann ein gutes sicheres Auskommen hat.

Wie müssen nun die Töchter erzogen werden, um den Beifall von Männern zu gewinnen? — Die Frage bestimmt die pädagogische Aufgabe der Aeltern, besonders der Mütter.[1]

Sollen die Töchter den Männern gefallen, so muß vor Allem jede Gelegenheit wargenommen werden, wo sie Bekanntschaften machen können. Sobald die Tochter das Alter erreicht hat, besucht sie daher Gesellschaften und versäumt besonders keinen Ball. Auch die geizigste Mutter hält es für ihre Pflicht der Tochter ein theures Ballkleid zu kaufen. Der Tanz ertheilt das Privilegium einer gegenseitigen Annäherung; wie oft gab ein Ballabend, ja ein einziger Walzer Veranlassung zum Schließen einer unseligen Ehe. Hatte man doch in Berlin für Ehen dieses Ursprungs den Namen Ballehen. Das erste Verzücktsein überlebt kaum die Flitterwochen, und manches junge Ehepaar der Art

1) Frau Necker (1, 68) sagt: „Die Mütter, welche bei der Erziehung die einstige Verheirathung ihrer Töchter geradezu als Ziel vor Augen haben und deshalb eine sklavische Rücksicht auf die Stimme des Publikums nehmen, weihen nach unserer Meinung ihre Töchter einer unausbleiblichen Mittelmäßigkeit."

konnte vierzehn Tage nach der Hochzeit auf Grund gegenseitigen „unüberwindlichen Widerwillens“ nach preußischem Landrecht wieder getrennt werden. Doch der Zweck gemeiner Aeltern ist, wie gesagt, erreicht, wenn nur ihre Tochter einen Mann hat — mag sie sich immerhin mit ihm liebelos in kältester Langeweile durchs Leben schleppen. —

Ueber die Gegenstände und die Art des weiblichen Unterrichts werden wir uns nicht wundern, nachdem wir das Ziel der Mädchenerziehung kennen gelernt; denn dieß Ziel verfolgt man mit der größten Consequenz. „Da Alles darauf berechnet wird, sagt Frau Necker,[1] daß das Töchterchen einst Gegenstand der Wahl eines jungen Mannes werden möge, so wird nur für die Ausbildung der äußern Vorzüge Sorge getragen, das Uebrige mag gehen wie es will. Die Mutter merkt mit leidenschaftlicher Theilnahme auf den Erfolg der Tochter. Es wird alles angewendet, um sich dessen zu versichern.“ Die Mädchen sollen sich, wie man es nennt, produzieren, in Gesellschaft glänzen. Das Tanzen dürfte, aus diesem Gesichtspunkt betrachtet, unter allen Unterrichtsgegenständen obenan stehen. Eifriger wird auch keine Kunst geübt, mit unerhörter Selbstaufopferung. Auf den Winterbällen, hörte ich sagen, untergraben jene Mädchen ihre Gesundheit, im Sommer müssen sie Bäder besuchen, um sich für die folgenden Winterbälle wieder einigermaßen herzustellen. So wechseln sie, bis die Gesundheit ganz zerstört ist. —

Zunächst lernen die Mädchen singen und Klavierspielen, um sich mit beidem in Gesellschaften zu zeigen. Besonders eignet sich hiezu das Klavier; können ja Mädchen, denen alles musikalische Gefühl und Talent abgeht, zum bewunderten Klavierspielen abgerichtet werden, selbst auf jenen neuaufgekommenen stummen Klavieren ohne Saiten. Man martert sie tagtäglich mehrere Stunden mit Fingerübungen. Spielen sie erst Sonaten rc., nun so haben sie es, bei Lichte besehen, wieder nur mit Fingerübungen zu thun, bei denen sie vom Lehrmeister angehalten werden, bestimmte Stellen pianissimo oder piano, forte, fortissimo zu spielen, mit andern Worten mehr- oder minder stark drauf zu schlagen. Besonders wird ihnen das Ueberspringen vom leisesten Piano zum lautesten Forte gelehrt, weil dieß den größten Effect mache — und was wollen sie anders als Effect machen? „Die schönen Künste hören in solchen Händen auf, Künste zu seyn; der Gedanke an den Effect, den sie bei andern machen werden,

1) 1, 32.

entsteht da immer eher als die Wirkung, die in der eigenen Seele sich erzeugen sollte." [1]

So dressierten Klavierspielerinnen kann der gewöhnliche Beifall nicht entgehen. Selbst nicht der Beifall ganz Unmusikalischer — und deren ist ja gewöhnlich die Mehrzahl — denn auch diese können sich mit ihren Augen von der Fingerfertigkeit der Spielerin überzeugen. Daß diese selbst die Kunst völlig gefühl- und freudlos treibt, daß sie sich im Schweiß des Angesichts plagt, um Fertigkeit zu erwerben, weiter will sie ja nichts als diese, das ist Nebensache. „Lieben und bewundern ist nicht mehr die Hauptsache, sondern beliebt und bewundert zu werden; es kümmert (das Mädchen) dann wenig, was sie selbst empfindet, aber gar sehr welche Empfindungen (?) sie in andern erweckt." [2] Gute Lebensart nun verbietet dem Zuhörer, sichs irgend merken zu lassen, wie sehr ihn das Spiel gelangweilt habe, vielmehr loben alle, auch die, welche während des Spielens ohne Aufhören geschwätzt haben. Was würde man nicht im Palais de la vérité [3] bei solchen musikalischen Productionen zu hören bekommen, wenn jeder Zuhörer das, was er wirklich fühlte und dächte, auszusprechen genöthigt wäre.

Welche Stücke die Klavierspielerinnen vortragen? Nun, was eben Mode ist, wäre es das Schlechteste, wenn es nur auf den Effect componiert ist, und so dem auf Effect gerichteten Vortrag zu Hülfe kommt. —

Kaum brauche ich noch von dem in Gesellschaften gewöhnlichen Singen zu sprechen. Wie wird dem, welcher an edeln, einfachen geistlichen und weltlichen Gesang gewöhnt ist, wenn er zum erstenmale dieß unnatürliche, gemeine affectirte Singen hört, diese Sprünge vom kaum hörbaren Piano zum herausgeschrieenen ohrzerschneidenden Fortissimo, dieses unleidliche gezogene Geheul statt reiner präciser Töne! Aus der heitern Region schöner reiner Kunst ist er unter musikalische Fratzen gerathen. Wenn wie im Garten der Poesie [4] die Gesänge sichtbar würden, so müßte ihm zu Muthe werden wie dem heiligen Antonius, da er von häßlichen Spukgeistern umschwärmt ward. —

Der Unterricht der Mädchen im Französischen liegt den Aeltern be-

1) Frau Necker 1, 73.
2) Frau Necker 1, 72. Vgl. 2, 164.
3) Vgl. Les Veillées du chateau von Mad. de Genlis.
4) Tiecks Zerbino.

sonders am Herzen. Was bezwecken sie mit diesem? Soll er die Mädchen in den Stand setzen französische Meisterwerke zu lesen, oder soll er ihren Gesichtskreis dadurch erweitern, daß er sie überhaupt aus dem ursprünglichen Bannkreise der Muttersprache in einen fremden Sprachkreis versetzt — sie andere Worte, andere Formen, andere Syntax lehrt? Will man sie vielleicht zum Vergleichen der Muttersprache mit dem Französischen anleiten?

Spräche einer so zu den gewöhnlichen Aeltern, so würden diese gar nicht wissen, was er nur wolle. Die Töchter sollen französisch sprechen lernen, würden sie sagen, der Zweck ist ja weltbekannt, sie sollen sich eben dadurch in gebildeter Gesellschaft als gebildete zeigen. Besonders in höhern Cirkeln, in denen Französisch Conversationssprache ist.

Wie ernstlich es mit diesem Französischparlieren gemeint sei, zeigt am Besten die Art wie dieser Unterricht ertheilt wird. — Doch ich misbrauche das Wort „Unterricht", denn nicht von Unterrichten sondern von Abrichten ist die Rede, von einem Abrichten wie Staare und Papagaien abgerichtet werden Worte nachzusprechen. Wer aber gibt sich zu einem so traurigen Geschäft her? — Nicht blos reiche, sondern selbst wenig begüterte Aeltern erschwingen es oft Meister oder vielmehr Meisterinnen dieses Dressierens für schweres Geld zu verschreiben — nämlich französische Gouvernanten. Man erkundige sich nur in Paris, welche Geschöpfe so häufig nach Deutschland als Gouvernanten spedirt werden. — Und der Art Personen vertrauen thörichte Aeltern ihre Kinder an. Mütter, die nicht französisch verstehen, müssen das Geschwätz der Gouvernante mit den Kindern anhören, ohne nur zu wissen, ob jene nicht das Aergste schwätzt. — Aber gesetzt auch, es drohte keine Gefahr von sittlicher Seite, so ists doch mindestens leeres Gewäsch; nichtssagende Conversationsphrasen werden den Kindern beigebracht, wie sie bei den Franzosen selbst bei denen aus niedern Ständen gewöhnlich sind. Was könnten auch solche Gouvernanten mehr leisten, wie wären sie im Stande über das Dressieren hinauszugehen, wirklich zu lehren? sie, die meist selbst nichts gelernt haben und französisch sprechen, weil sie eben Französinnen sind. Ich kannte so dressierte Mädchen, die keine Ahnung von französischer Declination und Conjugation hatten, die, wenn sie etwa pourriez-vous lasen, nicht wußten wie sie im Lexikon die Bedeutung von pourriez auffinden könnten. Doch abgesehen davon, so beschränkte sich ihr ganzes Wissen

so durchaus auf die alltäglichste Conversationssprache, daß sie nicht im Stande waren, das leichteste französische Buch zu übersetzen, dessen Element nicht gerade Conversations-Floskeln waren. —

Aus dem Gesagten ergibt sichs nun, daß bei solchem Französischlernen nur von Abrichten aber nicht entfernt von Bildung die Rede ist, von ächter Bildung, der nichts ferner steht, als solch französisches Geschwätz. „Soll ich Französisch reden, sagt Göthe; eine fremde Sprache, in der man immer albern erscheint, man mag sich stellen, wie man will, weil man immer nur das Gemeine, die groben Züge ausdrücken kann. Denn was unterscheidet den Dummkopf vom geistreichen Menschen, als daß dieser das Zarte, Gehörige der Gegenwart schnell, lebhaft und eigenthümlich ergreift und mit Lebhaftigkeit ausdrückt; jener aber, gerade wie wir es in einer fremden Sprache thun, sich mit gestempelten, hergebrachten Phrasen behelfen muß." —

Göthe, der Repräsentant deutscher Bildung, tritt hier in den schärfsten Widerspruch, besonders gegen die sogenannten gebildeten Stände, denen französisch sprechen für Bildung gilt. Er sagt ihnen rund heraus, daß sie in ihrer französischen Conversation immer albern erscheinen, sich mit gestempelten, hergebrachten Phrasen behelfen müßten. — Kann denn solch Parlieren auch nur als ein schlechtes Surrogat ächter Bildung gelten? —

Um ja nichts zu verabsäumen müssen aber die Mädchen schon von früh auf parlieren, wenn sie kaum einigermaßen deutsch sprechen können. Welch' heillosen Einfluß dieß auf die Muttersprache habe, wird jedem einleuchten, der weiß, welche Gottesgabe ihm in der Muttersprache verliehen ist, wie ihm in dieser Worte wunderbar geschenkt werden, durch welche er die Gefühle und Gedanken seines Innersten äußern und mittheilen kann. Diesem aus dem Innersten quillenden lebendigen Sprechen diametral entgegengesetzt ist es, wenn den Kindern ganz mechanisch französische Redensarten eingeprägt werden, bei denen sie gar nichts denken, gar nichts fühlen. Haben sie nur erst durch solche Dressur einige Fertigkeit in französischer Floskelconversation erlangt, so übertragen sie diese todte Manier auf die Muttersprache und sprechen gefühl- und gedankenlos in deutschen Phrasen. Schickt man die Mädchen in Mädchen-Institute, so fallen sie gewöhnlich auch hier in die Hände von Französinnen wie sie oben geschildert wurden. Aeltern, denen alles gering erscheint,

verglichen mit der Fertigkeit im Französisch sprechen, solche schicken ihre Kinder in französische oder schweizer Erziehungsinstitute, wo sie nur französisch sprechen hören und selbst sprechen müssen. So werden sie in der Fremde, wie oft! dem Vaterhause und dem Vaterlande ganz entfremdet.

Diese unnatürliche Ueberschätzung des Französischen hat leider an der Art, wie man es mit dem Deutschen treibt, nichts weniger als ein Gegengewicht. Es ist hier nicht vom ersten Lesen- und Schreiben-Lernen die Rede, sondern vom weitern Verfolg des deutschen Sprachunterrichts, welcher meist ebenso verkehrt ist als der französische, jedoch auf völlig entgegengesetzte Weise. Wurden die Mädchen dressiert, sich ohne Sinn und Verstand französische Redensarten anzueignen, so verlangt dagegen der Lehrer des Deutschen: sie sollen alles und jedes, was sie lesen, verstehen — ja sie sollen es mehr als verstehen, sie sollen sich auch dieses ihres Verstehens bewußt sein. Um das zu erreichen wird ihnen Alles, was sie lesen, lang und breit erklärt, sie müssen auch was sie beim Lesen empfunden und gedacht zu Papier bringen, und plagen sich zum Erbarmen, Empfindungen und Gedanken in sich zu erzeugen, um sie aufschreiben zu können.

Solcher Unterricht ist geeignet weibliche Literaten zu bilden, das ist eine Schule des herzlosesten, unwahrsten Heuchelns. Dazu trägt auch bei die Anweisung, gefühlvoll zu lesen, welche ganz jener Anweisung, gefühlvoll Klavier zu spielen, entspricht. Wie bei diesem bringt man beim Lesen das forte und piano theils durch unzählige mündliche Regeln, theils dadurch bei, daß man die verschiedenen Abstufungen durch mehr oder minder großen Druck angiebt. So fand ich Gellerts: Wie groß ist des Allmächtigen Güte mit Schrift von vierfacher Größe also gedruckt:

> Wie **groß** ist des A l l m ä c h t i g e n **Güte**,
> Ist d e r ein **Mensch** den sie nicht rührt,
> Der mit v e r h ä r t e t e m Gemüthe
> Den Dank **erstickt**, der ihm gebührt?
> **Nein**, seine L i e b e zu ermessen
> Sei e w i g meine **größte** Pflicht,
> Der Herr hat **M e i n** noch n i e vergessen,
> Vergiß mein Herz auch s e i n e r nicht.[1]

Hölzerne Lehrer meinen: mit Druckern lesen das sei mit Ausdruck lesen. Einen schlichten natürlichen Menschen widert es an, wenn er ein

1) Rhein. Blätter 1835 Jan. bis Juni S. 354.

Mädchen mit solchem Scheinaffekt declamiren hört, besonders wenn sie es wie oft! versieht und den Accent am falschen Orte anbringt, wodurch sie das ganz Gedankenlose ihrer Kunst verräth.

Man hört oft den Ausspruch Büffon's: le style c'est l'homme; unsere gewöhnliche Stylbildung kann aber gewis nicht als Menschenbildung gelten. Welche Themata gibt man nicht den armen Mädchen zu schriftlichen Arbeiten! Sie sollen z. B. Briefe schreiben, in denen sie den Todesfall des Vaters oder Bruders, oder auch die Geburt einer Schwester anzeigen, und sich dabei in die bestimmte Lage hineinversetzen (!), [1] sie sollen Abhandlungen schreiben über den Nutzen der Wissenschaften, die Trefflichkeit der Tugend u. s. w. u. s. w. Nichts ist langweiliger, als Briefe so geschulter Mädchen zu lesen, die zuerst mit Mühe concipiert, dann ins Reine geschrieben wurden. Es steht aber nichts in solchen Briefen, als etwa Redensarten, in denen sich die Briefstellerin mit erheuchelter Bescheidenheit entschuldigt, daß sie nicht so die Gabe des Briefschreibens habe, wie die Freundin, an welche sie schreibe, daß es ihr zudem an Zeit gefehlt u. s. w. u. s. w. Dergleichen füllt den ganzen Brief. Ist man mit Lesen fertig und frägt: was ist der langen Rede kurzer Sinn? — so weiß man keine Antwort. Wie anders, wenn ein schlichtes, nie so verkehrt geschultes Mädchen ihrer Freundin ohne sich viel zu besinnen in einem Briefe einfach erzählt, welche Menschen sie gesehen, welche Lustreisen gemacht, welche Bücher gelesen — und was sie sonst Alles erlebt. Es ist eine Freude solche frische Briefe zu lesen, in denen poetischer Sinn und gesunder Mutterwitz frei sich bewegen, von keinem Schulzwang beengt und verkümmert.

Wir sind hiemit bei weitem noch nicht zu Ende mit allen Ingredienzen der Schulbildung unserer Mädchen. — Man lese nur das erste beste Einladungs-Programm zu einem Mädchenexamen, welch ein Ueberfluß an Lehrobjecten! Richtig gelehrt wäre manches sehr löblich, verkehrt behandelt wird es ganz verwerflich. So z. B. die Naturgeschichte. Wer hat nicht Freude daran, wenn ein Mädchen Blumen liebt, mit Sorgfalt sie täglich begießt, in die Sonne stellt, kurz sie mit einer Liebe pflegt, wie der gewissenhafteste verständigste Gärtner. Wie aber, wenn 9—10-jährige Kinder anstatt sich ungestört kindlich an den Farben und dem Geruch einer Blume zu freuen, vom Lehrer genöthigt werden, die Theile

1) „Verdirb du dir deine Zeit nicht mit dem Hineinsetzen" sagt Claudius.

derselben wohl zu unterscheiden und richtig zu benennen, als: den „Wurzelstock, Wurzelzasern, Blattstiel, Blattscheibe, und an der Blattscheibe: Ober- und Unterfläche, Rand und Grund und Spitzen, Adern und Mittelader!" Wenn der Lehrer über die Viola odorata mit ihnen eine Unterhaltung ausspinnt, die etwa 8 gedruckte Seiten befaßt!! Als ließe Gott nur die Blumen wachsen, damit Lehrer sie zu ihren eben so eiteln als albernen pädagogischen Experimenten brauchen könnten. Das Lebendigste und Schönste, wenn die Hand eitler Pedanten es anrührt, verwelkt und erstirbt. —

Da den Mädchen so vielerlei und meist mit pedantischer Weitläuftigkeit und Scheingründlichkeit gelehrt wird, so läßt sich denken, daß wenig oder keine Zeit zum thätigen Eingreifen in die Haushaltung übrig bleibt. Ich habe Mädchen gekannt, welche bis in die Nacht hinein an Schulaufgaben arbeiteten. Wie übel daran sind junge angehende Hausfrauen, die nichts gelernt und geübt, was sie in ihrem neuen Berufe wissen und üben sollen. Die Küche z. B. ist ganz in der Hand der Köchin, auch der ungeschicktesten. Die junge Frau, statt diese, wenn es Noth thut, belehren zu können, ist vielmehr genöthigt, ihr ängstlich die Kunst abzusehen, stets besorgt, sich keine Blöße zu geben.

Man sucht wohl dem Uebelstande abzuhelfen, indem man die Tochter auf eine Zeit bei einem Koch oder bei einer Gastwirtin in die Lehre thut. Abgesehen davon, daß sie hier meist in eine bedenkliche Umgebung kommt, so lernt sie auch in solcher Küche und Küchenwirtschaft gar nicht die Art, wie sie später im eigenen Hause das Kochen üben muß; so manches was sie dagegen lernt, wird sie in ihrer kleinen Haushaltung nie anzuwenden Gelegenheit haben.

Wie die Muße von den Töchtern solcher Familien verwendet werde, berührte ich schon. Gesellschaften, Bälle, Theater nehmen viel Zeit weg; die Langeweile im Hause suchen sie durch Romanenlesen zu tödten. Es ist schwer zu sagen, ob Gesellschaften, ob Bälle, ob Theater oder Romanenlesen auf die Mädchen den übelsten Einfluß übe.[1] Von den Bällen sprach ich. Den Theaterbesuch erlauben die Aeltern ohne alle Berücksichtigung des sittlichen und Kunstwerths der Stücke. Eins der verwerflichsten Kotzebueschen Schauspiele, in welchem sich alle 5 Acte hindurch Eine durchgeführte Zweideutigkeit zog, dieß gehörte zur Zeit in

1) Man vergleiche oben, S. 398—400.

Breslau zu dem beliebtesten und von Jung und Alt besuchtesten. Und wenn nun solche zweideutige Stücke von zweideutigen Schauspielern mit Virtuosität gegeben werden, wenn das Laster auf dem Theater liebenswürdig, die Tugend langweilig und dumm erscheint, so ist das eine saubere Schule für Mädchen.

Am verderblichsten wirkt vielleicht doch das heillose Lesen von Romanen aller Art, wie sie den Mädchen eben in die Hände fallen. Ein krankhafter Heißhunger ergreift sie; sie lesen und lesen, ohne durch das, was sie geistig verschlingen, irgend gesättigt und gestärkt zu werden. Im Gegentheil, es ist ihnen Gift. Verirrt sich zufällig ein klassisches Werk unter ihre Leihbibliotheks-Scharteken, so merken sie es nicht. Eine Romanleserin gefragt: ob sie Göthes Iphigenie gelesen, antwortete: ich glaube. —

Die liebevollste, thätigste Geistesgegenwart der Mädchen wird durch solch Lesen vernichtet, da es zu einer steten Geistesabwesenheit führt, die sie völlig unfähig macht, besonnen und geschickt ihre häuslichen Pflichten zu erfüllen, und ein schlichtes, gottgefälliges Leben zu führen. Ernste, heilige Gedanken finden keine Stelle in einem solchen verlesenen Mädchen, wie könnten sie auch mit frivolen Liebesgeschichten und verkehrten, gemeinen, fantastischen Liebesidealen ungestört zusammen wohnen?

Doch es ist Zeit, daß wir uns von der nur zu gewöhnlichen heil- und hoffnungslosen Mädchenerziehung und all ihren Irrwegen wegwenden und den rechten Weg zu finden suchen. —

III. Die Ehe. Aelternpflichten bei Erziehung der Kinder.

Wenn uns Luther auf die Familien verwies, als auf die Quellen des Segens oder Unsegens der Völker; so fragen wir weiter nach den Quellen des Segens oder Unsegens in den Familien.

Diese werden durch die Ehe gegründet. So viele Ehen geschlossen werden, so viele verschiedenartige Anfänge haben sie. Wenn geheiligte Liebe die Einen zusammenführt und es von ihnen heißt: ihre Ehe sei im Himmel geschlossen, so können wir hinuntersteigen tief bis zu den Ehen, welche die unreinste Lust oder der kälteste berechnende Geiz schließt.

Ein geheiligter Anfang verspricht eine geheiligte, gesegnete Ehe in treuer Liebe bis ins Alter; ist aber die Quelle unrein, so ist auch das

eheliche Familienleben meist auf lebenslang verunreinigt und segenslos. — Wir sahen im Vorigen, welche gemeine Ansichten über die Ehe selbst in den höhern Ständen nur zu gewöhnlich sind — wir lernten das in diesen Ehen herrschende Verderben kennen. —

Betrachten wir nun, welche Pflichten in einer gottgefälligen Ehe dem Manne, welche der Frau in Bezug auf die Erziehung der Kinder obliegen. —

Ich verwies oben auf Pestalozzis Lienhard und Gertrud, auf dieß so lebendige, schöne Bild eines geheiligten Familienlebens. Man muß Gertrud liebgewinnen und hochachten, wie sie voll treuer Liebe gegen ihren Mann, gegen ihre Kinder, gegen Arme und Verwahrloste in der Gemeinde ist, und dabei so verständig, so entschlossen thätig für alle.

Nur eins höre ich tadeln, selbst von Frauen, nämlich solchen, die wohl wissen was zu ihrem Frieden dient. Es ist der Lienhard, sagen sie, ein herzensguter Mann, auch fleißig in seinem Berufe, aber schwach, oft taktlos und leicht zu verführen. Das ist kein Hausvater, an ihm hat seine Frau keinen Halt, im Gegentheil, sie muß ihn unter ihre Obhut und Leitung nehmen, und oft gut machen, was er versieht. Wäre er nur als Hausvater das, was Gertrud als Hausmutter ist! besonders in Bezug auf Erziehung der Kinder. —

Diese treffende Einrede führt uns aufs Natürlichste zur Betrachtung, was dem Hausvater und was der Hausmutter in Beziehung auf die Töchtererziehung obliege.

Mancher dürfte glauben: diese Erziehung falle der Mutter ganz anheim, der Vater könne hier kaum eingreifen. So scheint es — aber es scheint nur so. — Der Mann, welcher mit heiligem Ernst die Ehe schließt, er muß doch einigermaßen wissen, was er thut, eine Art Begriff und Ideal der Ehe haben. Er wird an die Pflichten denken, die ihm fortan obliegen werden, gegen die Frau und gegen die Kinder — falls ihm Gott Kinder schenkt. Liebe und Gewissenhaftigkeit werden ihn treiben, an die Kindererziehung zu denken, an das Ziel derselben und den Weg zum Ziele. Mit jedem Jahre und mit jedem Kinde, das Gott schenkt, wird ihm seine pädagogische Aufgabe klarer werden, sein Geschick, sie zu lösen, wachsen. Eine verständige, demüthige Frau hat an einem solchen Manne einen Halt und wird gern von ihm lernen; dagegen wird der verständige Mann, welcher weiß, was er kann und soll,

die Ausführung der Mädchenerziehung bis ins Einzelne gewis der Frau getrost anvertrauen. Auch beim besten Willen wäre er ja nicht im Stande, dieß Detail über sich zu nehmen. Es verlangt das einmal mehr Zeit, als er bei seinem bürgerlichen Berufe in der Regel erübrigen kann, vor Allem aber verlangt es Gaben, die er nicht hat, welche aber den Frauen reichlich verliehen sind.

Was aber vom Hausvater bei Erziehung der Töchter mit Recht gefordert wird, das leistet Pestalozzis Lienhard gar nicht. Er läßt die Frau hierin ganz gewähren, sie denkt aber nicht daran, sich mit ihm über die Erziehung der Kinder zu berathen. Kurz, sie hat in dieser Hinsicht die doppelte Rolle des Hausvaters und der Hausmutter.

Damit soll gewis nicht in Abrede gestellt werden, daß man das, was der Frau bei der Erziehung, selbst der Knaben, obliegt, nicht hoch genug anschlagen könne. Die tüchtigsten Pädagogen sind darüber einverstanden. —

So sagt Fenelon in seinem trefflichen Buche über Erziehung der Mädchen: „Haben die Frauen nicht Pflichten, welche Fundamente des ganzen Lebens sind? Sind sie es nicht, welche die Familien verderben oder erhalten? Sie üben den wichtigsten Einfluß auf die guten und bösen Sitten fast aller Welt. Eine verständige, fleißige, tiefreligiöse Frau ist die Seele eines ganzen, großen Hauses, sie ordnet es in Bezug auf zeitliche und Heilsgüter."

Dann zeigt Fenelon näher, wie die Frau zum Segen oder zum Verderben ihres Mannes und ihrer Kinder wirken könne, weshalb ihre Thätigkeit für das allgemeine Wohl kaum minder wichtig sei, als die der Männer.

Luther sagte, fromme Familien begründen das Glück der Völker, Fenelon und Pestalozzi fügen hinzu: und fromme Frauen begründen vorzugsweise das Glück der Familien. Haben sie auch keinen unmittelbaren Einfluß auf Staat und Kirche, so haben sie doch den bedeutenden mittelbaren, durch ihren Einfluß auf die Erziehung nicht bloß der Töchter, sondern auch der Söhne.

Was die bedeutendsten Männer, was z. B. die Gracchen, der h. Augustin und wie viele andere ihren Müttern verdankten, ist aller Welt bekannt. Und wie viel still verborgenes, mütterliches Verdienst um die Erziehung der Söhne ist nur Gott bekannt! Unzählige Männer haben

zeitlebens das Andenken ihrer lieben Mütter, welche sie mit aller Treue von früh auf zum Guten anhielten, dankbar gesegnet.

Ist aber der Einfluß der Mütter auf die Erziehung der Knaben so groß, obgleich der Vater, die Lehrer, Mitschüler und so viele andere auf diese Erziehung einwirken, wie viel größer muß ihr Einfluß auf die Erziehung der Mädchen sein, da sie fast ganz den mütterlichen Händen anvertraut ist.

In Erwägung dieses Einflusses hat man in neuester Zeit Anstalten gemacht, die Mädchen eigens zu Erzieherinnen zu bilden; es ist selbst die Rede, man solle zu dem Ende Seminare für Mädchen stiften. Der Seminarinspektor, seine Frau und Kinder sind bestimmt, eine Normalfamilie vorzustellen, an und in welcher die Seminaristinnen sich heranbilden sollen; vorzüglich ist es aber darauf abgesehen, ihnen alles Mögliche in streng bestimmten Stunden zu lehren.

Ein schlichter Mensch fühlt sogleich das Unnatürliche dieses Plans. Mädchen gehören ihrer Familie an, das Familienleben ist ihre Schule, ihr Normalvater ist ihr eigener Vater und ihre Normalmutter ist die eigene Mutter — so ist Gottes Ordnung. Wenn die ältere Schwester der Mutter in der Haushaltung bei Erziehung der jüngern Kinder u. s. w. beisteht, so lernt sie aufs Einfachste und Natürlichste, was ihr einst als Hausfrau Noth thut, ohne daß sie pedantisch und roh auf ihre künftigen etwaigen Mutterpflichten hingewiesen und zuletzt doch nur zur Gouvernante abgerichtet wird. Denn einzig Gouvernanten könnten aus einem solchen Seminar hervorgehen, steife Gouvernanten, welche dem Mann ein Erziehungssystem zur Mitgift brächten und vermeinten: sie allein verständen sich aufs Erziehen, da sie es zunftmäßig gelernt, der Mann habe, da er keine solche Schule durchgemacht, nichts drein zu reden, weil er eben nichts von der Sache verstehe. —

IV. Wie den Mängeln des Familienlebens und der Mädchenerziehung abzuhelfen sei. Einleitung.

„Nichts ist so vernachlässigt, als die Erziehung der Mädchen"; mit diesen Worten begann Fenelon sein Buch über Mädchenerziehung. Vielleicht schriebe er jetzt nicht: „vernachlässigt," sondern: „verschroben und verkehrt." Das sahen wir. — Wie ist dem aber abzuhelfen?

tadeln ist leicht, besser machen schwer, doppelt schwer, wenn man kaum weiß, wie es anzugreifen, wo nur anzufangen ist. Dennoch sollen wir nicht verzweifelnd die Arme sinken lassen.

Bewahren wir vor Allem den Glauben, daß Gott mütterliche Liebe in jedes Mutterherz gepflanzt und daß die Mütter in der Regel wohl gerne das Rechte für ihre Kinder thäten, wenn sie nur gewis wüßten, was das Rechte sei. — Thun sie aber, wie wir sahen, das Verkehrteste, thun sie es selbst mit Aufopferung, so geschieht es vorzüglich, weil sie dieß Verkehrte für das Rechte, für etwas halten, das ihren Töchtern zum Heil gereicht. Wähnt z. B. die Mutter, das größte Unglück, was einem Mädchen widerfahren könne, sei: unverheirathet zu bleiben, so greift sie freilich selbst zu den thörichtsten Mitteln, solch Unglück abzuwenden. Könnte man sie überzeugen: unverheirathet zu bleiben sei keinesweges immer ein Unglück, und gewis keines, das nicht weit überwogen werde durch das Elend heilloser Ehen, von denen oben die Rede war, könnte man sie überzeugen, daß gute Männer in der Regel sich nicht da finden ließen, wo sie von ihr gesucht würden — in weltlichen Gesellschaften und auf Bällen — sollte sie dann doch auf ihrem Irrwege bleiben, und nicht von mütterlicher Liebe getrieben den rechten Weg suchen?

Wohlgesinnte Mütter werden sagen: mit der Schilderung der so gewöhnlichen verkehrten Erziehung ist uns nicht geholfen, wenn wir auch schmerzlich genöthigt sind, die Wahrheit dieser Schilderung anzuerkennen. Wir wollen wissen: wie wir uns aus dem Strom der bösen Gewohnheit retten, und unsere Kinder verständig und christlich erziehen sollen.

Auch mit ganz allgemeinen Erziehungsprincipien ist uns nicht geholfen; wir können von ihrer Wahrheit überzeugt sein, sollen wir aber nach ihnen handeln, da fühlen wir erst, welche weite Kluft Rath von That trennt. Nach Gedachtem handeln ist unbequem, sagt Göthe; es ist mehr als das; an Unbequemlichkeiten wären wir schon gewöhnt, die sollten unserem guten Willen nicht hinderlich sein. Aber abstracte pädagogische Regeln genügen einmal nicht, so wenig, als wenn uns ein Mathematiker ein paar algebraische Formeln gäbe und meinte: wir seien dadurch hinlänglich ausgerüstet, um unsern Mädchen alles mögliche Rechnen fürs Haus beizubringen.

Wir haben es bei den Kindern mit dem kleinen und kleinsten Dienst

zu thun, und wollen Rath, wie wir es dabei anzugreifen haben, wollen Rath über Dinge, welche die Männer verächtlich Minutien nennen, Kleinigkeiten. Und wie Großes ist in so vielen dieser Kleinigkeiten verborgen und schlummert in ihnen, als in Samenkörnern, die sich erst in spätern Jahren entwickeln.

Von der Richtigkeit dieser mütterlichen Einwürfe überzeugt, werde ich im Folgenden so manche Einzelheiten berühren, die ich selbst erst kennen lernte, indem ich die pädagogische Thätigkeit von Frauen im Kreise ihrer Kinder beobachtete und mich von ihnen belehren ließ.

Ich habe früher in zwei Kapiteln [1] über „die erste Kindheit" und den „Religionsunterricht" gesprochen. Berührte ich hier gleich auch Einzelnes, so geschah es doch mit zu geringer Berücksichtigung, wie im täglichen Leben so manches, was ich gerathen, ausgeführt werden könne. Jener oben ausgesprochene Tadel würde daher mich selbst treffen, wenn ich nicht im Folgenden das Mangelnde nachzuholen versuchte.

V. Religiös-sittliche Bildung.

1. Was dem Confirmationsunterricht vorangehe.

Den Eltern liegt die heilige Pflege des Samenkorns der Wiedergeburt ob. Die Mutter bete für das Kind, und lehre es so früh als möglich selbst beten, damit ihm dieß zweite Natur werde. Unsere alten Morgen- und Abendlieder enthalten Verse, welche ganz geeignet sind, von den Kindern gebetet zu werden. Einen solchen kurzen Gebetvers lehre die Mutter dem Kinde, sobald es nur zu sprechen anfängt, es sage denselben mit gefaltenen Händchen Sylbe für Sylbe nach, z. B. Ach, lieber Jesus, mach mich fromm, daß ich zu dir in den Himmel komm. Später gewöhne man es mit gefaltenen Händchen ohne Vorsprechen zu beten.

Die Mutter erzähle ihm kleine biblische Geschichten, vor Allem vom Christkinde. Nach dem dritten Jahre kann sie ihm auch schon Luthers kleinen Katechismus ins Gedächtnis pflanzen, jedoch nur in sehr kleinen

1) S. oben, Seite 5 und 43 f. Die genannten zwei Kapitel und weiter unten die „Schlußbetrachtungen" setze ich bei dem, was ich im Folgenden über religiös-sittliche Bildung und Unterricht sage, voraus, besonders das letztere Kapitel.

Abschnitten und ohne die Erklärungen, welche, nach Luthers eigener Vorschrift, erst von 7—10jährigen Kindern gelernt werden sollen. Zugleich mag das Kind nun kurze Bibelsprüche und Verse aus geistlichen Liedern auswendig lernen, besonders aus Weihnachtsliedern. Oft kommen dann die Kinder bei Tage zur Mutter und lassen sich von ihr Sprüche und Verse wiederholen; auch finden sich wohl sonst Gelegenheiten, an das Gelernte zu erinnern und kurze, treffende Nutzanwendungen zu machen, die sich aber nicht in lange Predigten verlaufen dürfen. Eine gute Bilderbibel veranschaulicht die Erzählungen der Mutter, ältern Geschwistern macht es große Freude, mit den jüngern solche biblische Bilder zu besehen und ihnen den Inhalt derselben zu erzählen.[1]

Je kürzer und einfacher das Gebet ist, welches die Mutter täglich vom Kinde früh und Abends in seinem Bettchen beten läßt, desto mehr wird sich das Kind angetrieben fühlen, hernach für sich allein seine eigenen kleinen Angelegenheiten anzubringen. Es wird Gott Abends danken für alles Gute, was er ihm an dem Tage geschenkt hat, wird für Aeltern, Geschwister beten und, wenn es bei Tage ungehorsam gewesen, wird es Gott herzlich bitten, ihm zu vergeben. —

So unscheinbar diese kindlichen christlichen Anfänge sind, so liegen in ihnen doch lebendige Keime des spätern christlichen Lebens. Es sind die Keime inniger Liebe und zweifellosen Vertrauens gegen Gott, Keime demüthiger Sündenerkenntnis und herzlicher Dankbarkeit gegen ihn, der starb, auf daß wir Frieden hätten, Keime der Liebe gegen alle Menschen. Das Christenthum wird so den Kindern zur zweiten Natur und eben dadurch so fest gewurzelt, daß es sich späterhin nicht von jedem Winde entwurzeln läßt.

Daß nur in christlichen Familien eine christliche Erziehung möglich sei, versteht sich von selbst; aber auch christliche Eltern mögen ja wachen. daß ihr Leben mit den Lehren harmoniere, welche sie den Kindern geben, sonst werden diese auf bedenkliche Weise irre und zweifelhaft. — Selbst ernste Christen gerathen leicht auf mancherlei Irrwege, besonders solche, die zu einem falschen Pietismus hinneigen. Dahin gehört: allzu häufiges und allzu weitschweifiges Ermahnen der Kinder, allzu lange Andachtsübungen, Dringen auf Aeußerungen frommer Gefühle, immer

1) Vgl. das S. 43. 44. über Bilderbibeln Gesagte.

wiederkehrende, langweilende, pietistische Reden. Dahin möchte ich es selbst rechnen, daß man die Kinder allzu früh mit in die Kirche nimmt.[1] Die gewöhnlichen Predigten sind für Kinder zu lang und zu unverständlich, weshalb auch schon ein besonderer, kurzer, der Kinderfassung angemessener Gottesdienst für Kinder verlangt worden ist. Wie leicht artet aber ein solcher in einen süßlichen, geziert kindlichen, voll abgenutzter pietistischer Redensarten aus! In den Religionsstunden versieht man es auch vielfach. Sie ermüden durch ihre Länge, besonders aber durch allzu abstractes Dogmatisieren. Der Lehrer gibt auch wohl den Schülerinnen Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten über religiöse Gegenstände, welche ihre Fassungskraft weit übersteigen, und in Gebiete führen, in welchen sie gar nicht zu Hause sind, ja nicht sein sollen. In einer Zeit, da die reflectierende Theologie, das sogenannte christliche Bewußtsein, bei so vielen Geistlichen Alles gilt, in einer solchen Zeit fahren die armen Mädchen übel. Sie sollten in christlicher Einfalt und bei einem zweifellosen, tief gewurzelten, schlichten Glauben aufwachsen und zeitlebens solche Kinder bleiben, wie Christus sie für das Reich Gottes verlangt. Dogmatische Erörterungen, denen sie meist nicht folgen können, verwirren sie nur und machen sie am Glauben irre.

Wenn bei solchem Unterricht der Verstand auf unverständige Weise angespannt und überspannt wird, so ist eine Uebertreibung entgegengesetzter Art noch bedenklicher. Ich meine jene, welcher sich sentimentale Religionslehrer schuldig machen, wenn sie, statt ihren Schülerinnen schlicht und ernst den Heilsweg zu zeigen, nur alles aufbieten, sie momentan zu rühren. Momentan sage ich, denn der überspannten Rührung folgt meist allzu bald abgespannte Gleichgültigkeit. Und nur zu oft fügt der Lehrer, in der Freude, daß ihm das Rühren gelungen, noch ein Lob der Gerührten hinzu, wie sie ein so empfängliches, reines Gemüth habe u. s. w. Die Rührung schwindet, nicht aber die unselige Eitelkeit, welche die Arme durch solch Lob aus dem Religionsunterricht davon trägt.

Wachsen Mädchen im elterlichen Hause bei der Bibel, dem kleinen Katechismus und alten geistlichen Liedern im christlichen Elemente auf, sind sie dadurch für den Confirmationsunterricht völlig vorbereitet.

1) Vgl. oben, S. 58.

2. Todesfurcht.

Ein Segen der frühen christlichen Erziehung ist, daß keine Todesfurcht in den Herzen der Kinder Raum gewinnen kann. Diesen Segen verhindern aber thörichte Aeltern, wenn sie in Gegenwart der Kinder vom Tode als von etwas Schrecklichem sprechen, wovor sich jeder fürchten müsse; oder gar bei Gelegenheiten sagen: Das thue ja nicht, sonst mußt du sterben.

Sagt man den Kindern, auch wenn die Liebsten sterben: sie sind nun beim lieben Gott, sie sind selig, lehrt man sie schon früh die hierauf bezüglichen biblischen Sprüche und die schönen tröstlichen Verse aus unsern alten Kirchenliedern, so werden sie alle Thränen, die sie vergießen sehn, nur auf das schmerzliche Vermissen der geliebten Seligen beziehen. Sie werden, wenn es weichmüthige Kinder sind, auch mit weinen. Weinen sie nicht, so sehe man aber darin nicht ein Zeichen der Hartherzigkeit, noch weniger schelte man sie wegen der scheinbaren Gleichgültigkeit; dadurch können Aeltern leicht ihre Kinder zur Heuchelei verleiten.

Kinder, denen man von früh an aus der heiligen Schrift gelehrt hat: durch den Tod gelange man in den Himmel zum Heiland, werden durch ihren getrosten, festen Glauben die lieblichsten Tröster für die gebeugten Aeltern beim Sterben Geliebter sein.

3. Erweckung von Neid und Habsucht in Kindern.

Ich erwähnte schon Hufelands Buch:[1] „guter Rath an Mütter über die physische Behandlung kleiner Kinder," ein Buch, das jede Mutter lesen und beherzigen, ja nach Jean Pauls Rath vor der Geburt ihres ersten Kindes auswendig lernen sollte. Hier bemerkt Hufeland: man wolle immer nicht glauben, daß der Genuß freier Luft und vieles andere was er räth, in der allerersten Lebenszeit mit kleinen Kindern vorzunehmen, für sie, die noch nichts davon zu merken scheinen, wichtig sein könne und doch sei dieß gerade die Zeit, wo nothwendig der Grund zu einem gesunden körperlichen Dasein des Kindes gelegt werden müsse. — Eben so wichtig und grundlegend wie für den Körper die physische Behandlung in diesem frühen Lebenszeitraum, ist es die sittliche Behandlung

1) S. oben S. 6.

für die Seele. Das Kind nimmt Eindrücke für das ganze Leben auf, noch ehe wir oft denken, daß überhaupt etwas Eindruck auf dasselbe macht. Wenn die Gebrechen der Seele, sagt Jean Paul, die den Kindern in den ersten Lebensjahren durch falsche Behandlung zugefügt werden, eben so sichtbar wären, als Beinbrüche, krumme Glieder, und andere leibliche Verletzungen, welchen gräßlichen Anblick würde dann unsere junge Nachkommenschaft gewähren! — Ich will einige Beispiele von jener falschen Behandlung geben.

So hört man oft zu ganz kleinen Kindern sagen, indem ihnen die Suppe gegeben wird: Iß doch, iß, sonst bekommt es die Schwester; oder auch: Wart, wenn du nicht gleich issest, so esse ich es auf. Erhält das Kind ein Spielzeug oder Kleidungsstück, so sagt man ihm: das gehört dir ganz allein, das darf das Brüderchen nicht haben; sieh, die andern Kinder haben nicht so etwas Schönes, nur du ganz allein. Wie oft erlebte ichs, daß Mütter eine solche Behandlung ganz gleichgültig ansahn und duldeten, ja selbst ausübten, es gieng mir sehr zu Herzen. Misgunst und Eigennutz werden auf diese Art in den Kindern gepflanzt und gepflegt, ehe sie nur noch die Süßigkeit des Gebens, des Mittheilens empfunden haben. Man lasse doch von früh auf andere Kinder herumstehn, wenn das Kleine zu essen bekommt, und gebe diesen dann und wann ein Löffelchen; sie werden nicht ermangeln ihre Freude zu bezeugen. Oder wenn kein anderes Kind da ist, nehme diejenige, welche dem Kind die Suppe gibt, von Zeit zu Zeit, selbst einen Löffel und lobe dann die gute Suppe, die sie vom Kinde bekommen. So gewöhnt sich dieses in frühester Zeit schon daran, auch an andere zu denken, nicht bloß an sich. Erhält das Kind Blumen oder irgend ein Spielzeug, das sich theilen läßt, ohne daß es durch das Theilen unbrauchbar wird, so gewöhne man es gleich von Anfang, andern davon abzugeben. Ist es eine untheilbare Sache, dann veranlasse man das Kind, sie abwechselnd auch einem andern Kinde zum Spielen zu geben. Fast jedes Kind wird, so gewöhnt, selbst verlangen andern Kindern mitzutheilen.

Sehr gefährlich ist es, auf irgend eine Art die Eifersucht in kleinen Kindern zu erregen, und doch geschieht es so oft. Ich sah nicht nur unverständige Wärterinnen, sondern Mütter, ja sogar Väter, fremde Kinder so lange liebkosen, bis das eigene darüber in Zorn und Weinen gerieth. Dann sagen sie: seht wie mich das Kind liebt.

4. Geschwisterliebe.

Diese scheint so natürlich, so angeboren, und dennoch findet man in gar vielen Familien Kinder, welche sich durchaus nicht miteinander vertragen, unter denen des Zankens kein Ende ist.

Wir gehören gewis nicht zu denen, welche mit Rousseau alle Fehler und Sünden der Kinder auf Rechnung ihrer Eltern und Lehrer setzen, hinsichtlich jener Unverträglichkeit dürften sie aber öfters große Schuld tragen.

Wie viele, ja wohl die meisten geschwisterlichen Zänkereien betreffen das Mein und Dein. Wie oft hört man: das gehört mir — nein mir; sie hat meine Puppe genommen, u. s. w. Die egoistische Behauptung des Besitzes artet in wahrhaft giftigen Neid aus, in Zank, Schimpfreden und Schlägereien. Tragen nicht Eltern und Erwachsene mehr oder minder die Schuld, wenn die Selbstsucht der Kinder zuletzt in dem Grade ausartet? Haben wir nicht gesehen wie sie selbst Neid und Habsucht in den Kindern erwecken?[1]

Ein zweites was die Geschwisterliebe trübt, verschulden entschieden die Eltern, wenn sie nämlich das eine Kind bevorzugen und verziehen, während sie das andere hintansetzen und strenger behandeln. Dieß erzeugt im hintangesetzten Kinde eine tiefe Herzenskränkung und Neid und Widerwillen gegen das bevorzugte und begünstigte. Oft sind es geistig oder leiblich minder begabte, welche so von den Eltern zurückgesetzt werden, während sie sich gerade solcher mit verdoppelter Treue annehmen sollten; dagegen sind sie häufig in ihre schönen Kinder aufs Thörichtste verliebt. Nicht blos auf die hintangesetzten, sondern auch auf die bevorzugten Kinder hat dieß den verderblichsten Einfluß. —

Eine angeborene Geschwisterliebe wird niemand läugnen, obgleich sie sich nicht in dem Maaße findet, wie zwischen Eltern und Kindern. Leider ist es aber eben so wahr, daß Kinder den Egoismus mit auf die Welt bringen. Die Aufgabe der Erziehung, namentlich der Mutter ist nun: die böse Neigung zur Zwietracht so viel und so früh wie möglich auszurotten und den Keim der Geschwisterliebe zu pflegen und zu hegen. Sind wir doch so emsig bemüht in unsern Blumenbeeten das

1) Vgl. S. 469.

Unkraut bei Zeiten auszujäten ehe es wuchernd dem Wachsthum der edlen Pflanzen schadet. Die Mutter soll ebenso unter ihren Kindern Liebe und Eintracht um so mehr von früh an pflegen, Habsucht und Neid auszureuten streben, als auch dieß Pflanzen und Ausreuten späterhin mit jedem Tage schwieriger wird.

Es sei mir erlaubt auf einige Fehler aufmerksam zu machen, die in dieser Beziehung oft begangen werden.

Das erste Kind ist bis zur Geburt des zweiten Hauptgegenstand der mütterlichen Aufmerksamkeit. Kommt nun ein neues Kind und wird natürlich eben so sorgfältig behandelt, so fühlt sich das erste Kind leicht zurückgesetzt. Wie ist dem vorzubeugen? Freilich muß ein Kind vom ersten Lebenstage an seiner Mutter Hauptsorge sein, sie muß alles, was das Kind betrifft bis in die kleinsten Einzelnheiten hinein für wichtig halten, und was sie dem Kinde nicht selbst thun kann, doch unter ihren Augen thun lassen. Höchst wünschenswerth ist es aber, daß das Kind selbst, so wenig als möglich, sich als einen wichtigen Gegenstand fühle. Wenn die Pflege und Wartung eben so still und unscheinbar als pünktlich und gewissenhaft ist, und das Kleine so früh wie möglich zu Zeiten sich selbst überlassen wird, sei es noch liegend in der Wiege oder sitzend am Boden; wenn man überhaupt die Bedürfnisse, deren das Kind sich schon bewußt ist, so sehr vereinfacht und sie so unmerklich als möglich befriedigt, dann wird es nicht leicht etwas von der ihm gewordenen Wartung vermissen, wenn nun für den neuen Ankömmling auch gesorgt werden muß.

Man mache die Geburt des Geschwisters für die schon vorhandenen Kinder zum höchsten Fest, mache ihnen recht oft die Freude, sie das Neugeborne sehn zu lassen. Auch vernachläßige man die alte, gute Sitte nicht, eine goldene Tüte mit allerhand kleinen Gaben für jedes der Kinder dem Neugebornen in die Wiege zu legen, und es von ihnen darin finden zu lassen. Bei der Taufe suche man sie ganz besonders zu erfreuen, so daß ihnen der heilige Tag in schöner Erinnerung bleibe.

Kann sich nun ein älteres Kind nie durch das Neugeborene vernachläßigt oder zurückgesetzt fühlen, so wird es gewis in dem neuen Zuwachs der Familie lauter Freude und Glück sehn und das kleine Geschwister recht von Herzen lieben.

Ein anderer Fehler, den man zu vermeiden hat, ist der, daß man

kleine Unvorsichtigkeiten des älteren Kindes z. B. derbes Angreifen mit den Händchen oder dergleichen, zu schwer nimmt und meint, das Kind habe dem Kleinen etwas zu Leide thun wollen. Da hört man häufig Wärterinnen sagen: du böses Kind, du hast dem Schwesterchen weh gethan; wenn das arme Kind vielleicht aus Liebe das Kleine ein wenig gedrückt oder ihm in der einfältigen Meinung es zu erfreun etwas Spielzeug in die Wiege geworfen hatte. Solche Dinge müssen freilich verhindert, aber nicht unrecht ausgelegt werden. Man sage dem Kinde von Anfang an: Mit dem Brüderchen oder Schwesterchen mußt du recht leise umgehn und in dem Zimmer, wo die Mutter mit dem Kind ist, darfst du nicht schreien und nicht lärmen. Man bringe das Kind auch gleich hinaus, wenn es schreit, und lasse es stets eine Entbehrung darin sehen, wenn man es von der Wiege entfernt, dagegen sei es ihm eine Vergünstigung, in der Nähe des Kleinen sein zu dürfen.

Aeußerst schädlich ist es aber auch, wenn eine Wärterin, die am ersten Kinde hängt, zu diesem sagt: du bleibst doch mein Liebstes, du bist doch besser als das Kleine! Wenn auch solche Worte aus Anhänglichkeit und in der besten Meinung gesprochen werden, so darf man sie doch nicht gestatten, weil es beide Kinder in einen Gegensatz bringt, der, so weit es irgend zu verhüten ist, nie in ihre Gedanken kommen darf.

Werden nun die Kinder groß genug, daß sie mit einander spielen, aber auch in Zwist gerathen können, so strafe man nie das eine um des andern willen, sondern stifte Frieden, halte beide mit wenig Worten an, sich zu vertragen, und bemerke scheinbar kaum, welches der beleidigte Theil ist, sondern lege das Gewicht auf den Unfrieden überhaupt. Es geschieht so leicht, daß man bei einer Untersuchung Einem oder dem Andern Unrecht thut, indem uns oft ganz kleine Anläße zum Streit entgehn.

Indem nun die Strafe nie das eine Kind um des andern willen trifft, so wird man es am ersten erreichen, daß die Züchtigungen, die man dem einen Kinde zufügen muß, auch dem andern leid, daß beiden Freuden und Leiden gemeinsam sind.

So ließe sich noch vieles sagen; jedes Einzelne erscheint als Kleinigkeit, und doch arbeitet alles mit einander auf den so wichtigen Zweck hin, Friede und Eintracht unter Kindern zu erhalten.

Ich habe erfahren, daß in dem Alter von drei bis sechs Jahren,

wo Kinder anfangen Bibelsprüche zu lernen, die Stelle des 133. Psalms — Siehe wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder einträchtig beieinander wohnen, da verheißt der Herr Segen und Leben immer und ewiglich, — ganz besonders auf sie Eindruck macht. Oft genügt eine augenblickliche Hinweisung auf diese Worte der heiligen Schrift, ohne viele hinzugefügte Ermahnungen, um sie wegen eines Zankes zu beschämen.

In den ersten Jahren lernen kleine Knaben Sprüche und Lieder gemeinsam mit ihren Schwestern von der Mutter, und gehören der Kinderstube an, bis sie in das Schulalter treten. In dieser Zeit müssen alle mütterlichen Bemühungen, die Geschwister zur Einigkeit zu leiten, für Brüder und Schwestern völlig gemeinsam sein. Gelingt es nun einer liebevollen, festen und verständigen Mutter, zwischen Brüdern und Schwestern, so lange sie klein sind, Frieden und Liebe zu bewahren, dann wird dieser liebliche Friede und ein schönes Verhältnis auch späterhin zwischen ihnen fortdauern. Das Mädchen wird eine gewisse sorgliche Liebe gegen den Bruder haben, und der Knabe sich bald als Beschützer seiner Schwestern fühlen.

Diese mütterlichen Bestrebungen sollen nun unter der Leitung des Vaters stehn, dessen Einfluß die Seele und Triebfeder alles dessen sein muß, was eine rechte Mutter an ihren Kindern thut. Ist der Vater auch nicht im Stande, allen kleinen Einzeinheiten selbst zu folgen, so muß doch der Sinn, in dem alles geschieht, von ihm ausgehen.

5. Furchtsamkeit. Widerwillen.

Die Aeltern müssen auf das sorgfältigste es verhüten, daß ihre Kinder erschreckt, oder wie die Leute sagen: „zu fürchten gemacht" werden. Durch einen einzigen derartigen Scherz, etwa durch ein Erschrecken im Finstern, kann man nicht allein Schuld an einer Furchtsamkeit werden, die dem Kinde Jahre lang anhängt und später nur mit großer Mühe überwunden wird, sondern so etwas kann selbst bleibende Nervenschwäche nach sich ziehen.

Man drohe auch nie dem Kinde mit Thieren, sage ihm nicht wie es so gewöhnlich ist: thust du das, so kommt der Hund und beißt dich,

oder dergleichen. Auch mit dem Schornsteinfeger drohe man nicht; sein Anblick hat ohnehin etwas Abschreckendes für kleine Kinder. Man sage ihnen lieber: der Mann ist ein guter Mann und kann sich nur Sonntags waschen, dann wird er auch weiß. Ich habe noch bei jedem Kinde, dem man so die Bangigkeit ausredete, gesehn, daß es ganz freundlich dem Schornsteinfeger die Hand gab.

Die bei Mädchen so gewöhnliche Scheu vor Spinnen, Raupen, Mäusen, Fröschen u. s. w. kann durch sorgsame, verständige Aeltern schon sehr früh abgewöhnt werden, ohne daß man im geringsten der weiblichen Zartheit zu nahe träte.[1] Leider ist die Meinung, als zeige man dadurch, daß man vor allem Widerlichen erschrickt, aufschreit und heftigen Abscheu an den Tag legt, ein besonders feines Zartgefühl, eine Meinung, die selbst in die dienende Klasse häufig eingedrungen ist, welche wähnt, solch kränkliches Zartgefühl sei etwas Vornehmes. Es ist nöthig, daß die Gebildeten in Ueberwindung solcher Schwächen vorangehn.[2]

Solle jemand diese Scheu vor jedem, den Sinnen widerwärtigen Anblick, für eine wohl zu duldende Kleinigkeit ansehn, der bedenke, daß sie mit etwas viel Wichtigerem genau zusammenhängt. Die nämlichen Mädchen, welche erklären, sie können keine Spinnen anrühren, keine Maus sehn, ohne zu erschrecken und zu zittern, pflegen auch zu sagen, sie können keine offene Wunde sehn, keinem Aderlaß beiwohnen, überhaupt, wie der gemeine Ausdruck ist, „kein Blut sehn." Und doch ist es jeder wahren Hausmutter Pflicht, im Hause und in der Nachbarschaft alle Dienste einer barmherzigen Schwester zu verrichten, wenn es Noth thut, und unerschrocken, besonnen nnd geschickt, hülfreiche Liebe zu üben.

6. Grüßen. Bitten. Danken. Abbitten.

Man gewöhne die kleinen Kinder, so früh man kann, jedem der in das Haus kommt, guten Tag zu sagen, und für alles was ihnen

1) Hier ist nur von unschädlichen Thieren die Rede. Der Widerwillen gegen Schlangen ist ein richtiger Instinkt, wenn er auch nicht fein genug ist, giftige Schlangen von nicht giftigen zu unterscheiden. In vielen Fällen hält kein natürlicher Widerwillen von gefährlichen Thieren zurück, die Kinder müssen gewarnt werden, sich nicht mit solchen, z. B. bösen Hunden abzugeben, sie selbst zu necken und zu plagen.

2) Vgl. den Wandsbecker Boten, Bd. 2, S. 68.

gegeben wird zu danken; halte sie auch an, um alles zu bitten was sie zu haben wünschen. Hält man die Kinder nicht an zu bitten und zu danken, so meinen sie bald: es müsse ihnen alles gewährt werden, was ihnen nur in den Sinn kommt, sie seien die Befehlenden, denen die Erwachsenen zu gehorchen hätten. Dieß „bitte" und „danke" erhält in ihnen das Gefühl, daß sie von den Erwachsenen abhängig sind und diese ihnen aus Liebe, nicht aus Pflicht, etwas geben und thun. Es erzieht dieß zugleich die Kinder zu Bitte und Dank gegen Gott, der freilich „täglich Brod gibt, auch wohl ohne unsere Bitte", und dennoch uns zu beten befiehlt. Kinder, die ihre Aeltern um nichts bitten, für nichts danken, dürften eben so an kein Tischgebet denken.

Daß unter diesem Grüßen, Bitten und Danken kein steifes Einlernen hergebrachter Höflichkeitsformeln gemeint sei, versteht sich von selbst. Die Kinder sollen Fremde nicht mit gezierter Artigkeit begrüßen, sondern so schlicht wie sie ihre Aeltern und nächsten Angehörigen grüßen. Man gestatte ihnen selbst das Du gegen alle Menschen, bis sie es heranwachsend ganz von selbst ablegen.

Man gewöhne auch die kleinen Kinder, wenn sie z. B. bös geschrieen, etwas im Zorn hingeworfen oder sonst ungezogen waren, deshalb abzubitten, wär's auch nur in den wenigen Worten: ich wills nimmer thun, sei mir wieder gut! Gewöhnt man die Kinder nicht von früh auf zu solchem Abbitten, so bewegt man sie später schwer dazu; ein starrköpfiges Trotzen beherrscht sie dann. Solche Trotzköpfe verschweigen auch, was sie Böses gethan, und sträuben sich hartnäckig es einzugestehen, da Geständnisse wie Abbitten sie demüthigen, beschämen. Unterliegen dagegen einmal die Kinder, die man schon früh an das Abbitten gewöhnte, der Versuchung ein gethanes Unrecht zu verschweigen, so macht sie dieß Schweigen höchst unglücklich. Es leidet Davids Wort: „da ich es wollte verschweigen, verschmachteten meine Gebeine" Anwendung auf sie, wenn auch im verjüngten Maßstabe der Jugend. Aber wie David wird das Kind auch wieder froh, wenn es bekannt hat und ihm vergeben ist. Wer so als Kind den Aeltern wahr und offen bekennt, der wird auch vor Gott bekennen und Frieden finden; wer aber von früh auf verstockt schweigt, weil er nicht gelernt sich durch aufrichtiges Bekennen zu demüthigen, der wird keinen Frieden haben.

7. Wahrheit. Aufrichtigkeit.

Man dulde nie, daß kleinen Kindern, um sie zu irgend einer guten Gewöhnung zu bringen, schlimme Folgen, oder angenehme Belohnungen ihres Thuns vorgespiegelt werden, die nicht in Erfüllung gehn, ja meist nicht gehn können. Es gibt überhaupt hunderterlei kleine Lügen, die man den Kindern sagt und für ganz unschuldig hält; das sollte aber nie stattfinden. Je mehr man es den kleinen Mädchen vergönnt, sich an der bunten Mährchenwelt zu freuen, je weniger man ihnen jemals eine schöne Dichtung zergliedert, oder sie irgend darauf aufmerksam macht, wie viel davon wahr sei oder nicht; desto genauer muß man es im täglichen Leben mit der Wahrheit nehmen. Wie soll auch das Kind den unbedingten, unerschütterlichen Glauben an das Wort der Aeltern bewahren, wenn es, sobald es älter wird, entdeckt, daß diese ihm über mehreres die Unwahrheit gesagt haben? Wird ihm dadurch nicht selbst der Glaube an das heilige Wort Gottes schwankend gemacht, da es dieses aus dem Munde der Aeltern kennt?

Wahrheit ist das feste Fundament aller sittlichen Erziehung. Gelingt es der Mutter, die Aufrichtigkeit der Tochter zu bewahren, so daß sie nichts vor ihr verbirgt, daß sie nicht Ruhe findet bis die Mutter alles, auch ihre kleinen und größern Uebertretungen von ihr weiß, dann darf sie überhaupt auf einen glücklichen Erfolg der Erziehung hoffen. Ich weiß sehr wohl, daß das Gedeihen hier, wie in allem von Gottes Segen abhängt, aber die Aeltern sind Gottes Mitarbeiter und sollen mit aufrichtiger, unablässiger Bemühung das Ihrige thun.

Sollte ich nun einige Mittel angeben, wodurch man Kinder vor dem Lügen bewahren kann, so wäre es vor Allem dieß, daß das Kind uns selbst immer wahr befinde. — Dann bestrafe man das Kind nicht für einen Schaden, den es zufällig angerichtet, für eine Vernachlässigung, die ihm (ohne vorsätzlichen Ungehorsam) begegnet, wenn es das Geschehene ganz aufrichtig und mit Bedauern eingesteht. Wie viele Mütter kennen an ihren Kindern kein größeres Vergehen als das Zerbrechen einer Tasse, das zufällige Einwerfen einer Fensterscheibe; dergleichen bestrafen sie aufs Strengste. Hat dann ein armes Kind solch ein Unglück,

so verfällt es aus Furcht vor Schlägen auf Nothlügen, und versündigt sich nun wirklich, was die ungerechte Mutter zu verantworten hat.

Ist eine Mutter aber auf eine verständige Weise nachsichtig und ein Kind verheimlicht oder läugnet dennoch was es gethan, so muß es für das Lügen entschieden gestraft werden. Begegnet es einem sonst aufrichtigen Kinde einmal zu lügen, und die Mutter hat es gestraft, so zeige sie ihm bei der nächsten Gelegenheit, wo es seinen Fehler offen eingesteht, kein Mistrauen, vielmehr desto größere Liebe. Sie lasse ihm, wie früher den Kummer darüber, daß es gelogen, so auch nun die herzliche Freude sehen, daß es wieder zur Wahrheit zurückgekehrt ist.

Man lehre die Kinder früh, daß „Lügen dem Menschen ein schändlich Ding ist.“ Für Lügen und directen absichtlichen Ungehorsam müssen die Kinder vorzugsweise gestraft werden.

8. Gehorsam.

Damit jedoch nicht zu häufig Gelegenheit gegeben werde zu strafen, so ist es sehr rathsam, daß die Mutter nur weniges befehle, nur da wo es durchaus nöthig ist. Väter versehen es hierin selten, aber auch gute Mütter kannte ich, die den ganzen Tag nicht aufhörten zu rufen: Laß das, oder: thu das gleich, und dann durchaus nicht im Stande waren, diesen unzähligen Geboten und Verboten Nachdruck zu geben. Man verbiete nicht eher, bis man auch entschlossen ist, die verbotene Sache unter keiner Bedingung mehr zu gestatten, und befehle nichts als was man durchsetzen will und kann. So wird man bald die Freude erleben gehorsame Kinder zu haben, und glückliche; denn es gibt kein unglücklicheres, unzufriedneres Geschöpf, als ein ungehorsames, verzogenes Kind.

Die Mütter fehlen auch darin, daß sie das Nämliche, was sie dem bittenden Kinde, oft ohne Grund, verweigerten, später dem schreienden Kinde dennoch gewähren. Es hilft dann nicht, daß die Mutter sagt: sei erst still, dann gebe ich dirs. Das Kind darf die Sache, nach welcher es geschrieen, gar nicht haben. Erlangt es nie durch Schreien, was es wünscht, wird ihm überhaupt nie nachher gegeben, was ihm vorher abgeschlagen war, so wird es bald keinen Versuch mehr machen, durch Schreien seinen Willen durchzusetzen und das „Nein“ der Mutter

ganz ruhig hinnehmen. Doch muß man dieß schon früh beobachten, ehe nur das Kind gehn oder reden kann; denn man glaubt nicht, wie bald es sich die verkehrte Nachgiebigkeit merkt, und in allen Fällen durchzusetzen sucht, was ihm einmal nachgegeben ist.

9. Weinen der Kinder.

Ueber das Weinen und Schreien der Kinder wird viel geklagt; und doch kann wie eben gezeigt wurde, eine verständige Mutter viel dagegen thun. Es ist z. B. ganz gewöhnlich, daß ein Kind so oft es fällt oder sich stößt, schreit. Diese Gewöhnung entsteht aber meist durch falsches Benehmen derer, die um das Kind sind. Es ist durchaus von der Mutter nicht zu verlangen, daß sie gar nicht erschrecken sollte, wenn sie ihr Kind hinfallen sieht, aber auch die schreckhafteste Mutter muß sich überwinden und dieß Fallen gegen das Kind als etwas Unbedeutendes behandeln. Wo möglich sage sie in einem heitern Ton: Hopsa, oder: steh nur wieder auf! Sie darf, so gern sie möchte, nie das Kind von der Erde aufheben oder bedauern, am allerwenigsten ihm Zucker oder so etwas geben, um es zu trösten. Wenn sie bemerkt, daß das Kind anfangen will zu weinen, so mache sie es schnell auf etwas aufmerksam wo es hinsehn solle, oder sie sage: Komm, wir wollen geschwind das oder das holen, und bezeichne dabei irgend etwas am andern Ende des Zimmers oder draußen Befindliches. Ueber dergleichen vergißt das Kind seinen gehabten Schreck, denn Schmerz leidet es selten beim Fallen, und wäre es, so übt sich das Kind hierbei, einen Schmerz still zu ertragen.

Wir wollen andere Fälle anführen, da die Mutter, ohne daß es das Kind nur weiß, seinem Schreien vorbeugen kann. Wenn sie zum Beispiel bemerkt, daß ihr Kind, nachdem es für sich schon länger gespielt, nahe daran ist unmuthig zu werden, und die Lust an seinem Spiel zu verlieren, oder auch, daß es des Herumlaufens satt, sich vielleicht körperlich müde fühlt, so nehme sie das Kind, ehe der Verdruß zum Ausbruch kommt, ein wenig auf den Schooß, erzähle ihm etwas oder singe ihm ein Liedchen. Oder sie mische sich in das Spiel und gebe demselben eine neue Wendung. Rührt der herannahende Unmuth von Hunger her, und es ist die festgesetzte Essens- oder Trinkenszeit des Kindes schon nahe, so kann diese Zeit immerhin, ohne Wissen des Kin-

des, um einige Minuten beschleunigt werden, um dadurch allem Weinen vorzubeugen.

Bei ganz kleinen Kindern vermeide man es, ihnen die Anstalten zum Essen oder Trinken längere Zeit vorher sehn zu lassen, ehe es wirklich dazu kommt. Dieß pflegt eine tägliche Veranlassung zu werden, die Kinder zum Schreien zu bringen, wodurch sie, nicht, wie manche irrig glauben, zur Geduld gewöhnt, vielmehr zur Gier nach Essen und Trinken verwöhnt werden. Man bringe auch das, was das Kind genießen soll, völlig zubereitet, nicht mehr zu heiß, mit allem Zubehör in das Zimmer, und gebe es ihm dann gleich; so wird man das Vergnügen haben, ein fröhliches Kind zu speisen, ohne vorher sein Geschrei angehört zu haben.

Die Mutter bestimme die Portion, welche das Kind genießen darf; hört es auf zu essen, ehe es mit derselben fertig ist, so nöthige sie es nicht, mehr zu genießen. Ist aber die Portion zu Ende und das Kind schreit, so lasse sie sich dadurch nicht bewegen mehr herbeizubringen, weil das Kind sich dieß merkt und bald nach jeder Suppe ein Geschrei erheben würde, um mehr zu bekommen. Ueberzeugt sich die Mutter, daß das Weinen aus wahrem Bedürfnis entsteht, so muß sie freilich bei der nächsten Mahlzeit etwas mehr geben, ehe nur das Kind zu schreien anfängt.

Dieß sind lauter kleine unschädliche Mittel, wodurch eine kluge Mutter ihr Kind vom Schreien abzuhalten weiß, ohne daß dabei im mindesten der Laune oder dem Eigensinne desselben geschmeichelt und gedient wird. Ihrem Manne kann sie dadurch die Kinderstube zu einem lieben Aufenthalt machen, während es ihm niemand verdenken kann, wenn er vor unaufhörlichem Kindergeschrei flieht.

10. Beobachten der Kinder. Spielen.

Es ist eine der ersten Regeln für die Mutter, ihre kleinen Kinder zwar beständig zu beobachten, es aber so still und unmerklich zu thun, daß sie es nicht gewahr werden. So sehr die Kinder der Mutter Hauptsache sind und sein müssen, so wenig dürfen sie es selbst wissen. Lasse man das Kind, wenn es für sich spielt, scheinbar völlig unbemerkt. Nichts Schöneres, als ein Kind zu sehn, das ganz vertieft in sein Spiel ist, ohne alle Nebengedanken an Menschen, die in der Nähe sind; nichts

Unleidlicheres als ein Kind, das sich bei allem, was es vornimmt, umschaut, ob es auch bemerkt wird, wie schön es spiele, oder gar fragt: nicht wahr, ich spiele schön?

Man lasse überhaupt das Kind so viel wie möglich für sich spielen, und umgebe es nicht mit zu vielen Spielsachen, immer aber mit solchen, womit es wirklich etwas anfangen kann. Je einfacher das Spielzeug, je mehr es seiner Phantasie Spielraum gönnt, um so lieber spielt ein Kind mit demselben. Damit ist nicht gesagt, daß die Mutter nicht zuweilen zu ihrer und ihres Kindes Freude mit demselben spielen solle, nur muß das Kind nicht daran gewöhnt werden, zu meinen: es brauche immer jemand, der ihm spielen helfe.

11. Unterhaltung der Mädchen.

Für kleine Mädchen gibt es keine passendere Unterhaltung als das Puppenspielen. Wenn sie in der ersten Kindheit ihr Vergnügen daran haben, die Puppe zu warten, zu wiegen, in den Schlaf zu singen und so alles nachzuahmen, was sie die Mutter mit dem kleinen Geschwister thun sehn, so finden sie später ihre Freude daran, der Puppe Kleider zu machen. Dazu soll die Mutter ja ihre Mädchen aufmuntern, denn alles dieß ist, ohne daß es die Kinder ahnen, eine gute Vorbereitung für die Zukunft. Nur würde ich nicht viele Puppen gestatten, indem es besser ist, jedes kleine Mädchen hat nur eine Puppe, die ihr so lieb wird, als wäre sie ihre kleine Schwester. — Eben so ist das Kochen für die Puppen in kleinen Geschirren eine gute Unterhaltung für die Kleinen, und es gewährt ihnen eine besondere Freude, ihre Brüder mit den selbstgekochten Gerichten zu bewirten. Den übertriebenen Luxus und Ueberfluß, der sich jetzt in den Puppen und in andern Spielsachen der Kinder bemerklich macht, halte ich für sehr nachtheilig.

Alle Glücksspiele mit Würfeln oder Karten sind entschieden verwerflich, ebenso das Lotto. Um so mehr, als es ja genug unschuldige Spiele gibt, im Sommer das Ballspiel, Federbälle, Reifewerfen, im Winter aber, da die Kinder an den langen Abenden um den Tisch sitzen, andere, an denen Brüder und Schwestern theilnehmen und die Aeltern selbst. Dahin gehört das Errathen von Liedern und vielsinnigen Worten, eben so von Räthseln und Charaden, dahin Märchen erzählen

u. s. w. Solche Spiele sind nicht bloßer Zeitvertreib, sondern auch in mancher Weise bildend. Es ist ein gutes Zeichen, wenn Kinder an denselben munter Antheil nehmen, man hemme ihre Fröhlichkeit nicht leicht durch Verbieten, am wenigsten durch mürrisches. Pfänderspiele, die sich so oft in abgenutzten Spässen bewegen, sind in der Regel nicht zu empfehlen.

12. Begehrlichkeit. Naschhaftigkeit.

Zwei Fehler, die an Kindern fast am häufigsten bemerkt werden, sind: die Begehrlichkeit, jedesmal auch etwas haben zu wollen, wenn es Andere essen sieht, was ein Kind unendlich lästig und störend für seine Umgebung macht; und Naschhaftigkeit. Diesen beiden Untugenden kann man auf dieselbe Weise vorbeugen, ehe sie nur entstehn, deshalb nenne ich sie hier zugleich. Man gewöhne nämlich das Kind, sobald es entwöhnt ist, an ganz feste Zeiten, da es die ihm bestimmte Nahrung erhält; (welche Nahrung, darüber verweise ich an Hufeland). Außer diesen Zeiten gebe man dem Kinde nie irgend etwas, und gestatte niemandem, auch dem geehrtesten Gaste nicht, ihm außer der Zeit Eßbares zu geben. Beobachtet die Mutter dieß genau, gehorcht ihr auch die Wärterin des Kindes hierin, ist der Vater, wie sich von selbst versteht, damit einverstanden, so wird sie es erreichen, daß ihr Kind zusieht, wie Erwachsene oder andere Kinder essen, ohne daß es die geringste Begierde zeigt, etwas davon zu bekommen.

Ist ein Kind auf solche Weise einfach und ganz regelmäßig gewöhnt, ist ihm unbedingter Gehorsam gegen die wenigen aber unverbrüchlichen Gebote der Aeltern zweite Natur, so wird auch die Naschhaftigkeit nicht leicht in ihm erwachen. Ich kannte so erzogene Kinder von drei bis sechs Jahren, die man stundenlang zwischen Obst und Zuckerwerk allein lassen konnte, ohne daß sie davon naschten.

Es ist hiermit durchaus nicht gemeint, den Kindern die unschuldige Freude an Obst und am Kuchen der Festtage zu verkümmern; im Gegentheil: es werden einfach gewöhnte Kinder bei gesundem Magen und Hunger mehr Freude an Obst und Kuchen haben, als solche, die durch stetes Naschen verwöhnt, an krankhafter Eßgier und verdorbenem Magen leiden.

13. Reinlichkeit und Ordnung.

In Bezug auf die körperliche Behandlung der Kinder verwies ich an Hufeland; eben so verweise ich an ihn hinsichtlich der Reinlichkeit, welche er so sehr anempfiehlt. Den Kindern muß die Reinlichkeit ganz zur Gewöhnung werden. Es soll, namentlich einem Mädchen, nicht nur unerläßliches Bedürfnis sein, ihren eigenen Körper, wie ihre Kleidung stets sauber zu halten, sondern sie soll auch gewöhnt werden, in ihrer Umgebung jede kleinste Unsauberkeit zu bemerken und wegzuschaffen, und eben so jede Unordnung oder Verwirrung. Es ist kaum zu berechnen, wie zeitersparend eine genaue, pünktliche Ordnung ist. Man gewöhne die kleinen Mädchen schon früh, sich nicht schlafen zu legen, bevor sie nicht ihre Spielsachen an den gehörigen Ort geräumt; denn jedes, auch die letzte Kleinigkeit, muß im Hause seinen bestimmten Platz haben. Heranwachsenden Mädchen mache man es zur Pflicht, nicht nur die Sachen, mit denen sie sich beschäftigen, jedesmal wegzuräumen, ehe sie eine neue Beschäftigung beginnen, sondern auch alles, was sie sonst am unrechten Orte sehn, an den rechten zu bringen. Diese Mühe ersparen sie sich freilich, wenn sie und die übrigen Hausgenossen, wie wir eben riethen, keine Sache an den unrechten, sondern jede an den rechten, für sie festgesetzten Ort legen. Auch gewöhne man sie, sich, wenn sie das Zimmer verlassen, umzusehn, ob etwas mit hinauszunehmen, und eben so, sind sie draußen, ob etwas in das Zimmer mit hinein zu nehmen ist, und nicht mit leeren Händen aus und ein zu gehen.

Ein Mädchen, welches man so zur Ordnung und Pünktlichkeit gewöhnt hat, daß sie ihr früh schon zur zweiten Natur geworden, wird später keine jener ordnungswüthigen Frauen werden, durch deren rastlose Unruhe und häufiges, hastiges Aufräumen den Hausgenossen die Ordnung fast noch lästiger werden kann, als alle Unordnung. Ihnen scheint nicht sowohl ein ruhiger, stets geordneter Zustand des Hauswesens Ziel ihres Strebens zu sein, als das beständige Putzen und Aufräumen selbst. Ein von Jugend auf an das stille Erhalten einer angenehmen, saubern Umgebung gewöhntes Mädchen wird, so wie ohne Unruhe, auch ohne steife Pedanterie dieß zu erreichen wissen. Sie wird nie Untergeordnetes

über höhere Ansprüche setzen, welche an sie gemacht werden. Auch wird sie nicht nach Art jener leidenschaftlich ordentlichen Frauen den einmal festgesetzten Tag und die Stunde des Zimmerscheuerns für ganz unabänderlich halten, auch wenn die Krankheit eines Kindes es nöthig machte, eine Aenderung zu treffen, oder der Hausvater dadurch in einer wichtigen Arbeit gestört würde.

14. Anstand. Sittsamkeit.

Auf Anstand, ein feines gesittetes Benehmen, muß von früh an bei Mädchen ganz besonders geachtet werden; es kann dieß geschehen ohne alle gouvernantenmäßige Pedanterie und ohne Beihülfe des Tanzmeisters. Von Natur pflegen die Bewegungen gesunder, zweckmäßig behandelter kleiner Kinder anmuthig zu sein, zumal ist den Mädchen eine gewisse Feinheit oft angeboren. Werden sie etwas größer, so erwacht wohl ein Trieb zur Wildheit und so gar zu einer gewissen Plumpheit. Diese nun bei den Mädchen nicht aufkommen zu lassen, ist die Aufgabe einer verständigen Mutter. Doch sage sie nie, wie es so häufig geschieht: laß doch das, was werden die Leute sagen, oder: thu doch das nicht, wenn dich nun jemand sähe, oder dergleichen. Es genügt vollkommen, wenn die Mutter sagt: thu das nicht, es ist häßlich, oder: ich will nicht, daß du es thust, oder auch: das hat der Vater verboten. Diesem Worte zuwider zu handeln, muß dem Mädchen von Anfang an als eine völlige Unmöglichkeit hingestellt sein.

Wilde, knabenhafte Spiele sollte man den Mädchen, wie sich von selbst versteht, nie in Gemeinschaft mit Knaben, aber auch nicht unter sich gestatten.[1] So gern man ihnen laufen, springen und muntere Spiele aller Art nicht blos zulassen, sondern sich herzlich daran freuen kann, so müssen diese ihre Spiele doch immer anmuthig bleiben, nie die Grenze der feinen Sittsamkeit und Bescheidenheit überschreiten. Jede einmal angenommene Rohheit ist später sehr schwer abzugewöhnen, und man kann die liebenswürdige, vollkommene Unbefangenheit im Betragen gewis viel eher bei herangewachsenen Mädchen erwarten, die von frühster Kindheit

1) Dans le choix des divertissemens, il faut éviter toutes les sociétés suspectes. Point de garçons avec les filles, sagt Fenelon. Man mache die Anwendung auf gemischte Schulen.

an gewöhnt wurden, sich fein und sittsam zu benehmen, als bei denen, die man erst als sie groß wurden, anhielt, ein zu freies, unschickliches Benehmen abzulegen und ein feineres, zurückhaltenderes anzunehmen. Solche müssen dann stets denken: wie benehme ich mich jetzt? wie stehe ich? wie gehe ich? während doch nichts einem jungen Mädchen schöner ansteht, als unbefangen, ohne ängstliche Selbstbeobachtung und Selbstbetrachtung ihres Aeußern zu leben. Ist ihr ein feiner Anstand zur zweiten Natur geworden, so wird sich dieß in ihrem Betragen zeigen, mag sie in ihrer Familie, oder in der größten Gesellschaft sein.

15. Kleidung.

Die Mädchen mögen von Natur einen Hang zur Eitelkeit und zur Putzsucht haben; dieser Hang läßt sich, wie alle unsere angebornen Fehler, durch frühe, gute Gewöhnung bekämpfen. So gewöhne man ein Mädchen, von Kindheit an, immer sauber und ordentlich gekleidet zu sein, aber nicht auffallend geputzt. Es schadet selbst nicht, wenn man ihren Sinn für passenden, geschmackvollen Anzug weckt, und zugleich eine Abneigung gegen alles ungehörige, geschmacklose in der Kleidung. Kleine Mädchen sollen einfach und ihrem Alter angemessen gekleidet sein. Es darf keinen Tag in der Woche geben, an welchem man sich erlaubt, das Kind auch einmal unordentlich einher gehn zu lassen, sondern man kleide es ungefähr einen Tag wie den andern, ohne die Art des Anzugs oft zu ändern. Von selbst versteht es sich jedoch, daß der Sonntag durch ein Sonntagskleid ausgezeichnet werden muß, weil es der Tag des Herrn ist.

Die große Wichtigkeit, welche so viele Frauen und Mädchen auf Kleider, Putz und dergleichen Aeußerlichkeiten legen, bezeichne man beiläufig im Gespräch ganz der Wahrheit gemäß, als etwas Lächerliches, als ein Zeichen, daß diejenigen geistig leer sein müssen, welche in ihrem Kopf so viel Platz für ganz nichtige, eitle Dinge haben. Man sage dieß aber nicht so, als beabsichtige man damit den Töchtern strenge Ermahnungen zu geben.

16. Vergnügungen.

Ebenso würde ich rathen, die gewöhnlichen Vergnügungen, an welchen erwachsene Mädchen theilzunehmen pflegen, als etwas zu behandeln, was einem gebildeten, häuslichen Mädchen keine rechte Freude und Befriedigung gewähren könne. Wenn der Sinn für das Höhere, für Genüsse, die wahrhaft den Geist stärken und erquicken, Auge und Ohr erfreun, wenn dieser Sinn von früh auf erschlossen ist, so wird die Lust zu dem gewöhnlichen, leeren Zeitvertreib ohnehin nicht leicht erwachen. Kommt dann noch der Gedanke hinzu, der einem christlich erzognen Mädchen so nahe liegt, daß jede eitel hingebrachte Zeit kein Gewinn, und so leicht ein Schade für ihre Seele sein könne, so wird sie ohne Zwang und ohne Ueberredung alles aufgeben, was die reine Stimmung des Gemüths so leicht stören kann.

Als Sünde darf man jedoch den Töchtern jene sogenannten Vergnügungen nicht hinstellen, indem sie hierin meist viele, welche sie achten und lieben müssen, anderer Meinung finden werden. Die Mutter hat aber auf nichts angelegentlicher zu sehn, als daß ihre Töchter sich kein Verdienst daraus machen, wenn sie manche Dinge nicht mit genießen, und daß sie ja nicht andere Menschen deshalb verurtheilen und sich über sie erheben. Ist ja der geistliche Hochmuth bei weitem seelenverderblicher, als Eitelkeit oder Hang zu Vergnügungen!

Zwischen diesen beiden Klippen die Töchter, unter Gottes Beistand, hindurch zu führen, muß das Bestreben christlich gesinnter Aeltern sein.

17. Geschlechtsverhältnisse.

Manche Mütter sind der, in meinen Augen grundverkehrten Ansicht, man müsse Töchter in alle Verhältnisse der Familie, selbst in Beziehung der Geschlechter zueinander, hineinblicken lassen und sie gewissermaßen in Dinge einweihen, welche ihnen einmal bevorstehn, im Fall sie sich verheirathen sollten. Wir sahen bis zu welcher Caricatur von Rohheit diese Ansicht im Philanthropin, nach dem Vorgang Rousseaus, ausgeartet war.

Andere Mütter dagegen übertreiben von der andern Seite, indem

sie den kleinen Mädchen über jene Verhältnisse so manches sagen, was ihnen, sobald sie heranwachsen, als völlig unwahr einleuchten muß. Dieß ist, wie schon erwähnt, in allen Fällen und so auch in diesem sehr verwerflich. Man berühre alle diese Dinge überhaupt nicht in Gegenwart der Kinder, am wenigsten auf eine geheimnisvolle Art, welche geeignet ist die Neugier zu reizen. Lasse man die Kinder, so lange es immer geht, bei dem Glauben: ein Engel bringe der Mutter die kleinen Kinder; welche in manchen Gegenden übliche Sage viel besser ist, als die an andern Orten gewöhnliche, vom Klapperstorch. Kinder werden, wenn sie wirklich unter den Augen der Mutter aufwachsen, selten fürwitzige Fragen über diesen Punkt thun. Auch nicht, wenn die Mutter durch ein Kindbett gehindert wird, sie um sich zu haben; wofern sie dann nur unter einer Aufsicht stehn, die nicht zerstört, was die Mutter fromm und gesittet gebaut hat.

Fragen später die Mädchen, wie es denn eigentlich mit den kleinen Kindern zugehe? so sage man: der liebe Gott gibt der Mutter das kleine Kind, das seinen Schutzengel im Himmel hat, der gewis unsichtbar dabei geschäftig war, als wir so große Freude erlebten. Wie Gott die Kinder gibt, das brauchst du nicht zu wissen und könntest es nicht verstehn. An ähnlichen Antworten müssen sich Mädchen in hundert Fällen begnügen, und die Aufgabe der Mutter ist es, die Gedanken ihrer Töchter so unablässig mit Gutem und Schönem zu beschäftigen, daß ihnen keine Zeit bleibt zum Grübeln über solche Dinge.

Hat eine Mutter die geistige Autorität über ihre Tochter, die eine gute Mutter haben soll, so braucht sie ihr nur einmal ernst zu sagen: es wäre gar nicht gut für dich, wenn du so etwas wüßtest, du mußt es vermeiden, davon sprechen zu hören. Ein recht sittsam erzogenes Mädchen wird von da an eine Scheu empfinden, von Dingen der Art reden zu hören.

Wohl dem Mädchen, deren Seele eine reine Kinderseele bleiben darf, bis sie in den Ehestand tritt, sie wird in spätern Jahren, wenn ihre Einsicht gewachsen, die Mutter segnen, welche nicht bloß über die Reinheit ihres Lebensganges, sondern auch über die Reinheit ihrer Gedanken gewacht.

18. Kindermädchen.

Es kann für eine junge Mutter keine größere Freude, kein lieberes Geschäft geben, als ihr Kind selbst zu pflegen und zu besorgen, es immer um sich zu haben. Damit ist nicht gesagt, daß sie es beständig allein tragen und warten müsse, wodurch selbst die ältern Kinder leicht vernachlässigt werden könnten. Sie geselle sich vielmehr ein junges, wenn auch unerfahrnes, so doch unverdorbenes Mädchen zu, und lehre dieses das Kind, unter ihren Augen, gehörig tragen, verständig und freundlich behandeln. Wenn die Mutter das Kindermädchen lieb hat, und ihr gern einen Antheil an der Zuneigung des Kindes gönnt, so wird auch das Kind bald Anhänglichkeit an das Mädchen haben, und dieses seinerseits das Kind liebgewinnen. Bei einer solchen liebreichen Behandlung wird das Kindermädchen gewissermaßen zur Vertrauten der Wünsche und Ideale, welche die Mutter für das Kind im Herzen trägt. Ein gutgeartetes Mädchen wird sich bald die größte Ehre daraus machen, mitzuhelfen, daß das liebe Kleine keinen Schaden nehme, weder am Leib noch an der Seele.

Wenn man in einer Haushaltung nicht im Stande ist, mehr als eine Magd zu halten, so muß die Mutter es so einrichten, daß sie dieser mehr die häuslichen Geschäfte überträgt, und selbst die Wartung des Kindes besorgt. Es werden sich bei einer klugen, umsichtigen Hausfrau auch dann immer noch Stunden finden, wo die Magd in ihrer Gegenwart das Kind warten oder spazieren tragen kann. Ich sage: in ihrer Gegenwart, denn selbst den bessern jungen Kindermädchen darf man Kinder auf Spaziergängen nicht leicht allein überlassen, da sie bei ihrer Jugend hier mancherlei Versuchungen, wäre es auch nur der zu unnützem Geschwätz, ausgesetzt sind.

Etwas ganz andres ist es, wenn Nothfälle eintreten, da die Mutter einmal ihre Kinder dem Mädchen überlassen muß, wo dann dieses, da es seine Frau immer gewissenhaft mit den Kindern beschäftigt sieht, und weiß, daß sie nie wegen eitlen Zeitvertreibes dieselben verläßt, viel ängstlicher besorgt sein wird, die Kinder zu hüten und nichts Unrechtes zu dulden, als eine andere Magd, welcher die Kinder oft und viel überlassen sind, während die Mutter ihrem Vergnügen nachgeht.

Wenn die Jugend der Kindermädchen doch ihr Bedenkliches hat, könnte man aber einwenden, warum nimmt die Mutter nicht lieber eine alte, erfahrne Wärterin, der sie ihre Kinder ruhig allein überlassen kann? Darum nicht, weil aus dem Alter einer Kinderfrau nicht immer auf ihre Liebe zu den Kindern und ihre Einsicht zu schließen ist, und weil selbst solche, welche dazu geschickt wären, ein Kind in physischer Beziehung zu besorgen, dabei nur zu oft den nachtheiligsten Einfluß in geistiger Beziehung auf dasselbe üben. Eine solche ältere Wärterin läßt sich auch nicht leicht von einer jungen Frau darüber belehren, wie sie das Kind behandeln soll, sondern meint, das selbst viel besser zu wissen. Da sie in der Regel schon in andern Familien gedient hat, so vergleicht sie überdieß ihren jetzigen Dienst kritisch mit den frühern, und bleibt dem Hause fremd.

Wie anders ein junges Mädchen, die sich mit der Familie einlebt! Die Kinderstube, der Garten, wo sie mit den Kindern gelebt, gespielt, gesungen, lustig gewesen; wo sie mit ihnen sich an den schönsten Märchen, Geschichten und Liedern gefreut; die Kammer, wo sie mit den Kindern, und für die Kinder mit der Mutter gebetet hat; alles dieß wird ihr, wie der Mutter und den Kindern selbst, noch in späten Jahren als die seligste Erinnerung vor der Seele stehn.

Ich kenne solche Fälle, und wenn sie selten vorkommen, mag es wohl mit daran liegen, daß die Mütter selbst nicht mit gewissenhafter Treue ihre liebste Zeit unter ihren Kindern zubringen.

Was das Verhältnis der Kinder zu den Dienstboten betrifft, die ihnen nicht so nahe stehn, als ihre Wärterin, so gewöhne man sie, daß sie sich gegen dieselben nie einen unfreundlichen Ton oder ein anmaßendes Wort zu Schulden kommen lassen, noch weniger sich herausnehmen, ihnen etwas zu befehlen; sie haben nur zu bitten. Die Aeltern tragen freilich öfters selbst die Schuld, daß die Kinder den Dienstboten nicht gehörig begegnen, indem sie in Gegenwart der Kinder sich in heftigem Tadel über dieselben auslassen; das merken sich die Kinder nur zu gut und richten sich danach. — Ueberzeugt man sich, daß eine Magd nichts taugt, so ist es Pflicht gegen die Töchter, die immer in manche Berührung mit ihr kommen, sie baldigst zu entfernen. —

19. Festtage der Kinder.

Bei ganz weltlich Gesinnten findet man häufig die Meinung: in den Familien, die ein christliches mehr zurückgezogenes Leben führten, herrsche Trübsinn, Verachtung und Verwerfung aller Freude. Diese Frommen, hört man sagen, sehn in jeder Freude eine Versündigung, gewaltsam halten sie ihre Kinder von weltlichen Vergnügungen zurück, nach denen es aber diese doppelt gelüstet, eben weil sie zurückgehalten werden. Die so sprechen, kennen wohl nicht des Apostels Wort: freuet euch in dem Herrn allewege und abermals sage ich freuet euch — ein Wort, welches ihrer Ansicht vom christlichen Familienleben völlig widerspricht. Kennen sie aber jene apostolische freundliche Mahnung zur Freude, so dürften sie doch den Zusatz „in dem Herrn" so lange misverstehen, bis sie, herausgerissen aus dem unruhigen weltlichen Freudentaumel, die Freude in dem Herrn selbst erlebt hätten.

Doch nicht von versuchungsvollen Vergnügungen Erwachsener soll hier die Rede sein, sondern von unschuldigen schönen Festtagen der Kinder, und ihrer Feier. Es ist natürlich, daß die Mütter weit mehr als die Väter darauf sinnen, wie diese Feiern einzurichten seien, damit die Kinder an denselben eine rechte Herzensfreude haben.

So sehr ich Claudius Recht gebe, daß man den Kindern viele Festtage im Jahre machen soll, so müssen doch die drei hohen kirchlichen Feste als Hauptglanzpunkte des Jahres entschieden heraustreten und den Kindern nie mit den andern Festtagen in eine Reihe zu stehen kommen.[1]

Von jeher ist unter jenen drei Festen das Weihnachtsfest vorzugsweise als ein Kinderfest gefeiert worden. Schon vom Spätherbst an bis Weihnachten lasse man auch kleine Kinder ihre, wenn gleich noch unbeholfenen Handfertigkeiten dazu anwenden, kleine Weihnachtsgeschenke für Eltern, Großeltern rc. und für arme Kinder zu machen. Bei der Arbeit stimme man zuweilen ein Advents- oder Weihnachtslied an. Das Fest, von dem so lange vorher schon gesprochen, gesungen und wofür gearbeitet wird, je näher es rückt, um so mehr wächst die frohe Erwartung der Kinder, und um so leichter gelingt es, ihnen darauf be-

1) Ueber die Sonntagsfeier vgl. S. 58.

zügliche Sprüche und Verse zu lehren und so auch den geistlichen Segen der Geburt Christi nahe zu bringen.[1]

Sehr wichtig ist es, daß man bei den Hausandachten, in der Adventszeit nicht etwa fortfahre irgend ein Buch der Bibel zu lesen, das auf diese Zeit gar keinen Bezug hat, vielmehr wähle man Abschnitte aus den Propheten (besonders aus Jesaias), und in der letzten Woche lese man das erste Capitel des Lucas (Geburt des Johannes, Mariä Verkündigung und Besuch bei Elisabeth). Auch die Lieder, welche beim Hausgottesdienst in dieser heiligen Zeit gesungen werden, seien derselben angemessen. —

Die Weihnachtsbescherung geschieht besser am heiligen Weihnachtsabend, als am frühen Morgen des ersten Weihnachtstages. Am Neujahrsabend bescheren heißt der Feier das Herz nehmen, die Freude über die Geburt Christi. Dieß um so mehr, als das Neujahrsfest gewöhnlich fast nur der Betrachtung irdischer Vergänglichkeit und dem wehmüthigen Andenken an Verstorbene geweiht wird.

Sind die Kinder am Weihnachtsbaum versammelt, so werden zuerst etwa 3 bis 4 Verse des Liedes: „Vom Himmel hoch“ gesungen, hierauf liest der Hausvater das Evangelium am Christtage (Luc. 2, 1—14), dann mögen noch 2 bis 3 Verse des Liedes: „Gelobet seist du Jesu Christ“ gesungen werden und nun geht Alt und Jung fröhlich und voll Erwartung zu den Bescherungen.

Diese müssen höchst verschieden ausfallen, je nachdem die Schenkenden und die Beschenkten alt oder jung, reich oder arm sind, dieß oder jenes lieben und bedürfen u. s. w. Nichts Ueberflüssiges, nichts Verschwenderisches werde geschenkt, was die Vermögenskraft der Schenkenden übersteigt. Aber man verfalle auch nicht in das Entgegengesetzte und schenke den Kindern nur Dinge, welche sie durchaus bedürfen, z. B. die nothwendigsten Kleidungsstücke, Schuhe und Strümpfe u. s. w. Dergleichen müßte ja angeschafft werden, feierte man auch kein Weihnachtsfest, wäre man ein Heide oder Muhammedaner. Man schenke dagegen Bücher und Bilder, die den Kindern besonders lieb sind — von Spekter, Pocci, Richter, Grimms Kindermärchen, Wackernagels Lesebuch

1) So die Sprüche Jesaias 60, 1—3. Joh. 3, 16. 1 Joh. 4, 19. Joh. 15, 12. Eph. 5, 1. 2; ferner die zwei ersten Verse des Adventliedes: „Wie soll ich dich empfangen“, und von den zwei Lutherschen Weihnachtsliedern: „Gelobet seist du“ rc. und „Vom Himmel hoch“ so viel Verse als sie mit Leichtigkeit lernen können.

— einen Baukasten u. s. w. Der schöne Christbaum sei kein Conditorladen, vielmehr phantastisch, paradiesisch mit vergoldeten Aepfeln und Nüssen, Sternen und Lilien; am Fuß des Stammes eine Wiese mit einem Teiche, in welchem Schwäne und Goldfische, zunächst dem Stamme die Hütte mit Joseph, Maria und dem Christkinde, das von den Hirten oder den Weisen aus dem Morgenlande angebetet wird; über der Hütte glänzt der Stern.

Den Kindern ist alles wie ein schöner Traum, der vom alltäglichen Leben ganz abgesondert steht, so träumend schlafen sie ein und erwachen am Weihnachtsmorgen zu neuer Freude über das schöne gesegnete Fest.

Der fröhlichen Weihnachtszeit ganz entgegengesetzt ist die Passionszeit. In dieser Zeit liest der Hausvater beim Hausgottesdienste Christi Leidensgeschichte, (am Charfreitage die Erzählung von der Kreuzigung, auch Jesaias 53); man singt: O Lamm Gottes unschuldig. O Haupt voll Blut ꝛc. Wir danken dir Herr Jesu Christ, daß du für uns gestorben bist. Dazu lernen die Kinder in dieser Zeit auf Christi Leiden bezügliche Sprüche, als: Jes. 53, 4. 5. Joh. 1, 29.

Doch dürfte es besser sein die Kinder nicht so sehr direct zur Betrachtung der Leidensgeschichte zu führen, als vielmehr ohne weiteres Hineinreden sie den Eindrücken zu überlassen, welche der Hausgottesdienst — das Lesen der Passionsgeschichte und Singen der Passionslieder — auf sie macht, ja die ganze Haltung des Hauses und Lebens während der Leidenszeit.

Dieser dunkeln nächtlichen Zeit folgt der helle Ostermorgen der Auferstehung Christi. Man singt: Jesus meine Zuversicht, und liest das Osterevangelium.

In den heiligen Ostertagen wird auch das 15. Capitel des ersten Briefs an die Corinther gelesen, vom Sieg und Triumph über den Tod und der fröhlichen zuversichtlichen Hoffnung des ewigen Lebens im Hinblick auf den auferstandenen Christus, den Erstling unter denen, die da schlafen. — „Wär' er nicht erstanden, so wär' die Welt vergangen."

Zu Ostern schenkt man wohl ein Lämmchen aus der Spielzeugbude, welches die Kleinen durch ihre reiche kindliche Phantasie beleben und es hegen und pflegen als wäre es ein wirkliches Lamm. Sobald die Kinder etwas größer sind, ist ihnen auch das Verstecken der Ostereier ein Spiel, worauf sie sich lange vorher freuen.

Wird die stille Zeit, die dem Osterfest vorangeht, in der Familie wirklich als eine stille, gesammelte Zeit verlebt, so bekommen die Kinder von früh an den unauslöschlichen Eindruck des Gegensatzes von Schmerz und Freude im Leben der Kirche, ohne daß man es ihnen durch viele wörtliche Auseinandersetzungen deutlich zu machen braucht. Schon das Festevangelium und die hellen Osterlieder erfüllen die Kinderherzen mit Jubel; knüpft man hieran, wie Weihnachten, unschuldige Kinderfreuden, so wird das Osterfest für sie ein herrliches Freudenfest, dessen tiefere Bedeutung ihnen ebenso von Jahr zu Jahr mehr aufgeht, als der ernste Sinn der vorangehenden feierlich stillen Passionszeit.

Auf das Pfingstfest, dieß Frühlingsfest der Kirche, bezogen unsere Vorfahren schon die Worte des Psalmisten: schmücket das Fest mit Maien. Die Mutter befestiget den Kindern, ehe sie erwachen, an den Bettchen Maienzweige, an denen sie Blumen und allerhand den Kleinen liebe gewünschte Dinge hängt. Längst Herangewachsene, denen man so den Pfingstmorgen geschmückt, wissen noch von dem seligen Gefühl zu sagen, mit dem sie am heil. Pfingstabend einschliefen, und am Pfingstmorgen beim Erwachen in die grünen Zweige schauten.

Im spätern Leben stehen die drei hohen Feste, so weit nur die Erinnerung in unsere früheste Jugend zurückreicht, wie selige, geheimnißvolle, heilige Tage der Kindheit vor unserer Seele.

Andere Feste der Christen, die aus den frühesten Zeiten stammen, sollten in den Familien fort und fort gefeiert werden, feiert sie auch die Kirche nicht mehr. — Am heiligen Dreikönigsabend möge beim Lesen des Evangeliums von der Anbetung der Weisen aus dem Morgenlande der Weihnachtsbaum wieder angezündet werden, an dessen Stamm die Hütte mit Joseph, Maria, dem Christkinde, das von den Weisen angebetet wird, und über der Hütte der glänzende Stern, der ihnen den Weg zeigte.[1] — Der Johannistag wird in vielen Gegenden Deutschlands gefeiert, indem Kronen von Blumen, welche die Kinder den Tag zuvor sammeln, über die Thür gehängt werden. Auch bindet man kleinen Kindern einen Blumenstrauß an den Arm und trägt sie in die Kirche. An andern Orten zündet man auf den Höhen Johannisfeuer an.

1) Das am Dreikönigsabend gewöhnliche Spiel einen Bohnenkönig zu machen, ist bekannt.

So sollten wir auch am Michaelistage der Engel gedenken, besonders der Schutzengel unserer Kinder — am St. Martinstage von dem barmherzigen Bischof erzählen und von der Taufe unsres Martin Luther an diesem Tage. —

Wer könnte all die schönen Feste aufführen, die in vielen deutschen Gegenden von Kindern oder von allem Volk gefeiert werden? So das Maienfest, da die Kinder singend den Winter austreiben, so die festlichen Frühlingsumzüge, da Alt und Jung, der Geistliche an der Spitze, die ganze Flur umgehen und Gott um seinen Segen bitten,[1] für den sie im Herbst danken. Erntekränze werden am Erntedankfest gebracht und man singt fröhlich: Nun danket alle Gott. Wer auf dem Lande aufwuchs, erinnert sich gewis gern dieses Freudentags. —

Die Feier vaterländischer Feste sei und bleibe uns heilig. Vor Allem werde das Angedenken an die Leipziger Schlacht fort und fort in deutschen Familien lebendig erhalten. Am 18. October möge die Beschreibung jener glorreichen Tage gelesen, mögen vaterländische Lieder gesungen werden und Kinder und Kindeskinder dem Herrn danken für die Erlösung aus schwerer Knechtschaft, für das gerettete Leben unsres Volks. Ja, wenn alle Feuer auf den Bergen erlöschen, der sündliche Undank gegen Gott und gegen die im heiligen Kampfe gefallenen Helden und der Stumpfsinn gegen Freiheit und Selbständigkeit des Vaterlands Tausende entehrten, wollen wir dennoch treu bleiben.

Ja, wie sich auch gestalten
Im Leben mag die Zeit,
Du sollst mir nicht veralten
O Traum der Herrlichkeit.

Die Feier der Geburtstage ist den Kindern sehr erfreulich. So viel Egoismus müssen wir ihnen schon verzeihen, daß jedem Kinde der eigene Geburtstag besonders heraustritt, da es des Festtags König ist, schön beschenkt wird, da es sich sein Lieblingsessen bestellt, und seine liebsten Freunde und Freundinnen einladen darf. Vor Allem aber sei es ihm ein Dankfest für den Segen des vergangenen Jahres, ein Fest der Bitte um Gottes Segen für das kommende.

Ich nahm eben den kindischen Egoismus etwas in Schutz. Wie

1) Diese Sitte herrscht nicht bloß in katholischen, sondern auch noch in manchen protestantischen deutschen Gegenden.

erfreulich ist es aber, wenn die Kinder sich auf die Geburtstage der Eltern so herzlich freuen wie auf die eigenen, und Wochen vorher darauf sinnen, womit sie ihnen Freude machen, was sie ihnen schenken können.

Doch ich muß abbrechen. Möge man die Kinderfeste ja nicht gleichgültig behandeln, es sind heitere Glanzpunkte des Familienlebens.

Ja: freuet euch in dem Herrn allewege und abermals sage ich: freuet euch. Solche reine Freude in dem Herrn hat keinen bittern Nachgeschmack, solchen Freudentagen folgt keine verdrießliche krankhafte Stimmung. Im Gegentheil erquicken sie Leib und Seel, und stärken und erfrischen Jung und Alt.

Wachsen die Kinder heran, so werden sie kein Gelüsten nach wüsten unreinen Vergnügungen haben, wenn sie von früh auf bessere — reine unschuldige Freuden genossen und geliebt.

VI. Haushaltungs-Geschäfte. Höhere Bildung.

Eine Hauptsache bei der Erziehung der Mädchen ist, ihren Geist so auszubilden, ihn immer so auf das Edle, Gute und Schöne zu lenken, daß die vielen unnützen Gedanken, die sich so leicht in leeren Köpfen anhäufen, durch bessere verdrängt werden.

Jean Paul sagt in seiner Levana, nachdem er bittere Klagen über diesen Uebelstand geführt: „Wie ist nun diesem abzuhelfen? so wie ihm in den niedern Ständen abgeholfen wird. Das Mädchen treibe statt der einseitigen, träumerischen Fingerarbeiten, die vielseitigen Geschäfte des Hauswesens, welche das Träumen und Selbstverlieren jede Minute durch neue Aufgaben und Fragen aufhalten."

An einer andern Stelle sagt Jean Paul: „Es sage nur keine, mehr lustige als ätherische, Frau, Haushalten sei als mechanisch unter der Geisteswürde, und sie wolle lieber so geistig glücklich sein, wie ein Mann. Gibt's denn irgend ein Geistwerk ohne ein Handwerk?"

Wir sind auch der Ansicht, daß jedes Mädchen, wes Standes und in welcher Lage sie sein möge, nothwendig in den Geschäften des Hauswesens unterwiesen werden müsse; ja, daß ihre Ausbildung nie eine vollendete genannt werden könne, wenn dieser Punkt unberücksichtigt geblieben. Dabei sind wir aber überzeugt, daß eine haushälterische Er-

ziehung allein nicht hinreichend sei, die Gedanken der Mädchen auszufüllen. Manche lassen ihre Töchter außer dem Elementarunterricht und Religionsunterricht nur noch häusliche und Handarbeiten treiben, um sie dadurch recht einfach zu erhalten und sie außer ihren Arbeiten bloß mit Gegenständen religiöser Betrachtung beschäftigt zu sehen. Allein sie irren sich, denn beim Mangel höherer Bildung erwacht in den Mädchen ein unnützes, ja wahrhaft seelenverderbliches Interesse an ganz nichtigen, eitein Dingen.

Fenelon sagt: „Unwissenheit ist oft die Ursache, daß ein Mädchen Langeweile hat und sich nicht auf eine unschuldige Weise zu beschäftigen weiß. Wenn sie ein gewisses Alter erreicht hat, ohne sich mit ernsten Dingen zu beschäftigen, so kann sie weder Geschmack an denselben haben, noch sie gehörig zu würdigen wissen. Alles, was ernst ist, kommt ihr dann traurig vor, alles was anhaltende Aufmerksamkeit verlangt, ermüdet sie. Der Hang zum Vergnügen, der in der Jugend so stark ist, das Beispiel von Altersgenossinnen, die den Zerstreuungen ergeben sind, alles dient dazu, ihr vor einem geregelten, arbeitsamen Leben Furcht einzuflößen."

An einer andern Stelle sagt Fenelon vom Treiben solcher unwissenden, leeren Mädchen: „Sie brennen vor Begier, zu erfahren, was man spricht, was die Leute thun. Sie möchten gern Neuigkeiten wissen, Briefe erhalten, die Briefe lesen, welche Andere erhielten. Sie wollen, daß man ihnen alles sage, und wollen auch selbst alles sagen; sie sind eitel und die Eitelkeit macht geschwätzig, sie sind leichtsinnig und der Leichtsinn läßt keine ernste Gedanken aufkommen, die sie oft bewegen würden zu schweigen."

Wir wollen nun diese beiden Mittel, die Gedanken junger Mädchen von Unnützem abzuziehn und sie wichtigern Dingen zuzuwenden, betrachten, und zuerst von der Art reden, wie man sie mit den Geschäften der Haushaltung bekannt und thätig vertraut machen soll.

Ich sprach schon davon, wie ein kleines Mädchen von frühen Jahren an der Mutter in der Haushaltung ein wenig zur Hand gehn könne, aber warnen möchte ich zugleich, daß man es doch nicht, ehe die Kinderjahre völlig vorüber sind, in die Sorgen der Haushaltung hineinblicken lasse. Die Mutter äußere selbst nicht in Gegenwart der Kinder: es sei irgend etwas theuer, man habe es kaufen müssen und müsse es wie-

der kaufen, wenn es zerbrochen oder verdorben werde. Die Kinder sollen sich in acht nehmen, etwas zu beschädigen oder zu zerbrechen, nicht weil es Geld gekostet, sondern weil die Mutter ihnen geboten hat, sorgfältig mit den Sachen umzugehn; weil es der Mutter leid ist, wenn etwas verdorben wird, und noch mehr leid, wenn ihre Kinder unachtsam, ungeschickt, besonders aber, wenn sie ungehorsam sind. Niemals sollen kleine Mädchen davon reden hören, daß die Sachen viel oder wenig kosten. Knaben sind weniger geneigt sich um dergleichen zu bekümmern, aber kleine Mädchen merken sich solche Reden nur zu bald; und nichts klingt widerwärtiger, als wenn so ein kleines Ding sagt: das hat meine Mama theuer gekauft, oder wenn es etwas beschädigt hat: das kann man ja wieder kaufen.

Man gebe den Mädchen kein sogenanntes Taschengeld. So lange sie Kinder sind, empfangen sie alles was sie haben, dankbar von den Aeltern, doch ohne daran zu denken, ob es viel oder wenig kostet; sie nehmen eine Kleinigkeit mit eben der Freude und danken dafür eben so, als für etwas weit Kostbareres. Es ist viel rührender und schöner, wenn Kinder bei Gelegenheit eines Geburtsfestes Blumen bringen, die sie gepflückt, oder selbst gepflegt haben, oder wenn ganz kleine, in der unschuldigen Meinung, was ihnen das Liebste, müsse auch andere am meisten erfreuen, von ihrem Spielzeuge etwas geben, als wenn diese Kinder schon Geld erhalten und dafür etwas kaufen.

Eben so hat jede Arbeit, welche größere Mädchen selbst machen, mehr Werth, als irgend ein gekauftes Geschenk. So lernt auch das Mädchen von früh an, auf eine bessere Art, den Armen wohlthun, wenn sie von ihren eigenen Sachen oder von ihrem Essen ihnen etwas mittheilt.

Später kommt die Zeit, da es des erwachsenen Mädchens Pflicht wird, der Mutter in allen Dingen zur Seite zu stehn, und alle die einzelnen Geschicklichkeiten, die sie sich bei fleißigem Helfen in der Haushaltung nach und nach zu eigen gemacht, selbstständig anzuwenden. Hat sie gut rechnen gelernt, so ist es ihr ein Leichtes, sich in die Hausrechnung zu finden, und sie fühlt sich geehrt, nun der Mutter häusliche Sorgen theilen zu dürfen, wenn man sie früher ihre Kindheit in ungetrübter Sorglosigkeit und Unbefangenheit hat genießen lassen. Alle die Hülfe in Haus und Küche, die Kinder nach Maßgabe ihrer Kräfte

und Fähigkeiten der Mutter leisten, werden ihnen eben dadurch zum Vergnügen, daß sie noch nicht genöthigt sind, sorgend weiter hinaus zu blicken.

Wenn eine erwachsene Tochter der Mutter überlegen und schaffen hilft, was die jüngern Geschwister bedürfen und was zu ihrer Freude dient, so lernt sie dadurch besser mit Geld umgehn, als wenn sie früher Taschengeld erhält, um damit ihre Bedürfnisse selbst zu bestreiten. Sie selbst aber bedarf auch jetzt kein Taschengeld, die Mutter wird zur erwachsenen, bescheidenen, verständig erzogenen Tochter sagen: Siehe, was mein ist, das ist auch dein.

Ich sage: Mädchen jedes Standes und jeder Lage müssen lernen in der Haushaltung verständig thätig zu sein, weil jede später, als Frau, lebte sie auch in den glänzendsten Vermögensumständen, immer den Ueberblick und ein sicheres Urtheil über ihr Hauswesen haben soll, und wissen muß, was sie von den Dienstboten mit Recht fordern kann, denen so oft zu viel zugemuthet wird, zuweilen aber auch zu wenig. Diesen Ueberblick, dieß Urtheil, kann aber eine Frau nicht haben, ohne das Detail der Haushaltung durch früheres, thätiges Eingreifen kennen gelernt zu haben.

Noch weniger kann sie die praktische Schule missen, wenn sie bei einer beschränkten Lage in der Haushaltung thätig sein müßte. Durch frühe Uebung wird eine Frau in den Stand gesetzt, selbst ein beschwerliches Hauswesen zu beherrschen und dabei den Kopf so frei zu erhalten, daß sie Sinn und Zeit für geistige Beschäftigungen behält. Eine gescheute Frau kann wohl, auch ohne solche frühere Kenntnis im Haushalten, durch festen Vorsatz und redlichen Eifer noch lernen ihr Hauswesen zu führen, aber ihre Gedanken werden darin aufgehn und eine gewisse Aengstlichkeit wird sie bei so ungewohntem Thun nie ganz verlassen. Das läßt sie dann nicht mehr zu der Geistesfreiheit kommen, die nöthig ist, um früher ausgebildete, im Familienleben höchst wichtige Talente nicht zu vernachläßigen. Sie wird im beengenden Drang der häuslichen Geschäfte kein offenes Ohr und Herz für die Interessen ihres Mannes haben, an dessen geistigem Leben und Beruf sie lebendigen Antheil nehmen sollte.

Eine christliche, gebildete Hausfrau, deren stille, verständige und geduldige Thätigkeit sich wenig in Worten kund thut, noch viel weniger in steter, unruhiger Hast und scheitender Unzufriedenheit, die ihrem Mann

das Haus durch Tugenden und Talente so anmuthig zu machen weiß, daß ihm nirgends wohler wird, als in dieser Stätte des Friedens, die ihre Kinder schlicht zu christlicher Frömmigkeit erzieht, ohne in engherzigem, falschem Pietismus irgend eine Gabe, welche ihnen Gott — und kein anderer — eingepflanzt hat, zu vernachlässigen und nicht auszubilden — eine solche Hausfrau sei unser Ideal der Mädchen-Erziehung; in ihr muß sich Meisterschaft in der Haushaltung und höhere Bildung innigst vereinigen. —

Die christliche höhere Bildung ist etwas das ganze Wesen so Durchdringendes und Beseelendes, daß es sich sehr schwer begreiflich machen läßt: ich will versuchen, es einigermaßen anzudeuten.

Bildung ist nicht an Einzeinheiten geknüpft, und beginnt fast mit der ersten Kindheit. Der irrt sehr, welcher meint, daß sie sich durch viele Unterrichtsstunden einpflanzen lasse, obwohl Unterricht zur Bildung so nöthig sein mag, als Saiten und Tasten zu einem guten Instrument es sind; welches freilich durch sie allein nicht klingt, wenn nicht der Resonanzboden und der ganze Bau hinzukommt.

Ein junges Mädchen könnte in allen möglichen Gegenständen unterrichtet, ja wie man jetzt so gern sagt, selbst gründlich unterrichtet sein, ohne eine Spur von jener höhern Bildung zu besitzen. Diese ist ja nicht allein Ausbildung des Verstandes oder des Gedächtnisses, sondern zugleich des Gemüthes, kurz des ganzen Menschen, nach allen geheiligten Gaben seines Herzens und Kopfes. Diese Bildung geht aus dem ganzen Leben hervor, aus dem Ton des Hauses, aus dem Umgange, aus einer gewissen Richtung des Sinnes alles still in sich aufzunehmen, und dem nachzudenken, was lieblich ist, was wohllautet. Sie soll die Leidenschaft mäßigen, die Begeisterung und reine, innige Liebe pflegen; sie soll das Gemüth zu wahrer, andächtiger Freude an Natur und Kunst stimmen. Bildung darf bei Mädchen niemals in Wissenschaft ausarten, sonst hört sie auf, zarte weibliche Bildung zu sein. Das Mädchen kann und darf sich in nichts Wissenschaftliches mit jener hartnäckigen, männlichen Ausdauer vertiefen, daß sie darüber alles andere vergäße. Nach Männer Weise in der Wissenschaft gründlich zu sein, darnach könnte nur ein ganz unweibliches Mädchen streben, und nur vergebens streben, da ihr Kraft und Talent des Mannes mangelt.

Dagegen könnte man uns auf jenes, Gottlob, höchst seltene,

abnorme Mittelgut gelehrter Frauen hinweisen. Von der bekannten Mad. Dacier erzählt Jöcher: „Sie erlangte in der griechischen und lateinischen Sprache, wie auch in der Kritik eine ungemeine Fertigkeit." Sie edierte viele Klassiker, übersetzte unter anderm den Plautus, den Plutus und die Wolken des Aristophanes, „machte sich darauf über den Terentium, an dessen Uebersetzung sie mit solchem Fleiß arbeitete, daß sie alle Morgen um vier Uhr aufstand und den ganzen Vormittag daran arbeitete." Hiernach war Mad. Dacier gewis eine sehr „gründlich unterrichtete" Frau. Aber in eben dem Maaße, als sie gelehrt war, mangelte ihr alle zarte weibliche Bildung völlig, wie hätte sie sonst die unzüchtigsten Werke übersetzen können?

Mit ihr vergleiche man die Prinzessin in Göthe's Torquato Tasso, wenn sie sagt:

„Ich freue mich, wenn kluge Männer sprechen,
Daß ich verstehen kann, wie sie es meinen.
Es sei ein Urtheil über einen Mann
Der alten Zeit und seiner Thaten Werth,
Es sei von einer Wissenschaft die Rede,
Die, durch Erfahrung weiter ausgebreitet,
Den Menschen nützt, indem sie ihn erhebt:
Wohin sich das Gespräch der Edlen lenkt,
Ich folge gern, denn mir wird leicht zu folgen."

Man vergleiche jene Caricatur einer weiblichen Pedantin, die bei aller Gelahrtheit roh war, mit der Prinzessin. Eine Schülerin des Plato wird sie genannt, dabei ist sie so fern, sich mit Männern zu messen, daß sie sich nur freut, verstehen zu können, was kluge Männer sprechen, ihrem Gespräche leicht zu folgen.

Die höhere Bildung wird sich in dem ganzen Wesen eines Mädchens aussprechen, ehe sie nur mit einem einzigen Wort irgend etwas geäußert, was sie gelernt; dagegen nur zu oft Mädchen den größten Mangel an Bildung verrathen, durch die taktlose Weise, wie sie ihr bischen Schulwissen zudringlich eitel anzubringen suchen. Das Lernen eines Mädchens bezielt also nicht, daß sie vieles wisse, noch weniger, daß sie alles, was sie gelernt, sich wie einen todten, unächten Schmuck umhänge, um damit zu glänzen; vielmehr daß sie das Gelernte lebendig in ihr Wesen aufnehme, als köstlichen, ächten Schmuck des inwendigen Menschen. Dann besitzt sie es eben dadurch für immer, zu ihrer eigenen

Freude und zur Freude derer, die sie umgeben; sie wird auch als Mutter ihre Kenntnisse auf die richtige Weise den Töchtern mitzutheilen wissen und sie nicht bloß unterrichten, sondern bilden.[1]

VII. Bücherlesen.

Das volle Gegentheil einer edlen gottgefälligen Bildung ist jene gemeine frivole Verbildung, welche sich nur zu häufig in deutschen Familien findet. Von den Elementen solcher Verbildung war schon früher die Rede. Am verderblichsten, sagte ich,[2] wirkt vielleicht das heillose Lesen von Romanen aller Art, wie sie den Mädchen eben in die Hände fallen. Ein krankhafter Heißhunger ergreift sie; sie lesen und lesen, ohne durch das, was sie geistig verschlingen, irgend gesättigt und gestärkt zu werden. Im Gegentheil, es ist ihnen Gift. Verirrt sich zufällig ein klassisches Werk unter ihre Leihbibliotheks-Scharteken, so merken sie es nicht. Eine Romanleserin gefragt, ob sie Göthe's Iphigenie gelesen habe, antwortete: ich glaube.

Die liebevollste, thätigste Geistesgegenwart der Mädchen wird durch solch Lesen vernichtet, da es zu einer steten Geistesabwesenheit führt, die sie völlig unfähig macht, besonnen und geschickt ihre häuslichen Pflichten zu erfüllen, und ein schlichtes, gottgefälliges Leben zu führen. Ernste heilige Gedanken finden keine Stelle in einem solchen verlesenen Mädchen, wie könnten sie auch mit frivolen Liebesgeschichten und verkehrten, gemeinen, phantastischen Liebesidealen ungestört zusammen wohnen?

Dieser heillose Einfluß eines heillosen Bücherlesens mahne uns ernst das Lesen der Mädchen sorgfältig zu überwachen und gewissenhaft Bücher für sie auszuwählen, welche einer reinen, edeln, gottgefälligen Bildung förderlich sind. Ueber diese Auswahl vernimmt man aber die verschiedensten, einander widersprechendsten Urtheile. Wenn ein bedeutender Mann so weit gieng, zu behaupten: es sei Prüderie, den Mädchen das Lesen von des Boccaz Decamerone zu untersagen, so findet sich als entgegengesetztes Extrem ein überstrenges Verwerfen wirklich unverfänglicher Bücher. Besonders trifft der Vorwurf fanatisch beschränkte Pietisten, die,

1) Ueber das Verhältnis der hier charakterisierten Bildung zur christlichen Ansicht vom Ebenbilde Gottes und der Wiedergeburt vgl. S. 538 ff.

2) Vgl. oben, S. 461.

um recht sicher allem Aergernis auszuweichen, an allen und jeden Büchern ein Aergernis nehmen, fast mit alleiniger Ausnahme von erbaulichen Schriften.

Zwischen diesen Extremen muß die richtige Mitte gesucht werden.

Ich höre sagen: möge uns doch der Verfasser statt dieser Mahnung ein Verzeichnis von Büchern geben, die wir getrost unsern Kindern zum Lesen einhändigen können. Darauf die Antwort: ich habe es versucht, ein solches Verzeichnis zu entwerfen, auch in Gemeinschaft mit gleichgesinnten Freunden es versucht, aber der Versuch mislang. Ich sah auch bald, weshalb er mislingen müsse, ein Vergleich dürfte dieß klar machen. Man versuche es doch ein Verzeichnis ausgewählter Speisen zu geben, welche für die verschiedensten Menschen geeignet und heilsam seien; wie viel Einwendungen würden nicht gegen diese Auswahl gemacht werden! Einer kann dieß, der Andere das nicht vertragen; dem Einen schmeckt dieß, dem Andern das nicht; viele würden ihre Lieblingsgerichte vermissen, die Hausärzte dürften auch den Kranken und Kränkelnden manches verbieten.

Ganz ähnlich würde es dem Verzeichnis der zum Lesen ausgewählten Bücher ergehen. Dasselbe Buch würde dem einen Mädchen eine gesunde, nahrhafte Speise sein, dem andern gar nicht bekommen, dem Geschmack der einen zusagen, dem der andern nicht. Kurz, ich überzeugte mich, daß es bei der großen Verschiedenheit der Mädchen, nach Alter, Charakter, Talent, Neigung, nach dem Grade ihrer Bildung, unmöglich sei ein Verzeichnis von Büchern zu entwerfen, die allen gemäß wären. Es müssen vielmehr verständige Aeltern und Lehrer, die jedem einzelnen Mädchen entsprechenden Bücher auswählen, zu dem Behuf aber Mädchen und Bücher genau kennen.

Bei dieser Auswahl wäre meines Erachtens folgendes zu berücksichtigen:

1. Es wäre wohl zu unterscheiden, ob einem Mädchen manches Buch in die Hand gegeben würde, um es, ohne etwas auszulassen, für sich zu lesen, oder ob sie zuhört, wenn ein verständiger, gewissenhafter Mann dasselbe mit Auslassung wirklich bedenklicher Stellen vorläse. — Dieß gilt von vielen Meisterwerken der Dichtkunst.

2. In der Bibliothek des Hausvaters befinden sich häufig Bücher, welche für Männer, aber keineswegs für Mädchen geeignet sind. Dann

ist den Töchtern nicht zu gestatten, willkührlich und urtheilslos in der Bibliothek zu schalten und zu walten. Noch weniger dürfen sie nach Belieben die ersten besten Bücher aus Leihbibliotheken entlehnen.

3. Die Modesucht herrscht auch in der Lesewelt. Ritterromane hatten ihre Zeit, eben so Familien-, Räuber-, Gespenstergeschichten, die mystères de Paris, Amaranth und was nicht alles? Gierig wurden solche Bücher verschlungen, so lange sie Mode waren, in allen Gesellschaften besprochen — aber wie bald waren sie vergessen! Und daß sie vergessen wurden, war noch das Beste. Möchten sich die Mädchen mit so vergänglichen Modeprodukten doch nie befassen; dagegen klassische, reine, von den Besten anerkannte Werke wieder und wieder lesen!

VIII. Unterricht.

Wir sahen, daß ein Mädchen trotz eines Reichthums an Kenntnissen und Fertigkeiten sehr ungebildet sein könne. Das so oft gemißbrauchte Wort: „Gedächtnißkram" dürfte doch passen, um das Wissen vieler Mädchen zu bezeichnen: man wird versucht, ihre Seele mit Locke für eine ursprüngliche Tabula rasa zu halten, für ein Brett, auf welches Maler zwar mancherlei abgebildet, aber Brett blieb Brett. —

Der Unterricht muß der Art sein, daß er eine lebendige Assimilation des zu Lernenden bezielt, daß alles Gelernte, wie eine geistige Speise, in succum et sanguinem übergeht, dem g a n z e n Menschen zum Wachsthum, zur Stärkung und Verklärung dient, mit einem Worte, ihn bildet.

Die Mädchenbildung verlangt meist eine ganz andere Unterrichtsweise, als die der Knaben. Diese müssen bei ihrer Neigung zur Ungebundenheit schon früh in Zucht genommen, geschult, zu ununterbrochenem, ausdauerndem, geistigem Arbeiten, zur gehorsamen Unterwerfung unter eine feste Ordnung gewöhnt werden. Eine solche Gewöhnung verlangt das spätere Leben und Wirken des Mannes.

Wollte man die Mädchen auf gleiche Weise behandeln, so würde man sie für ihren Lebensberuf nicht gut berathen. Ich kannte Mädchen, denen vom Vater ein fester schulmäßiger Stundenplan vorgeschrieben war, an welchem so streng gehalten wurde, daß ich glaube, es hätten sich die Mädchen in der bestimmten Rechen- oder Schreibstunde kaum, oder doch

nur unwillig eine Pause erlaubt, um dem kranken Bruder ein Glas Wasser zu holen; wer könnte das billigen?

Soll denn aber gar keine schulgemäße feste Ordnung das Lernen der Mädchen regeln? Ordnung muß auch sein, aber eine Ordnung ganz anderer Art als in der Schule. Die wahre Ordnung verlangt, daß man in jedem Augenblicke das thue, was gerade dieser Augenblick unbedingt vor Allem fordert. Würde zum Beispiel ein Pfarrer, der in Nachsinnen über seine Predigt versunken wäre, zu einem Todkranken gerufen; er müßte von seiner Arbeit auf der Stelle lassen und zum Kranken gehen; der amtliche Liebesdienst gienge allem Studieren vor.

Dieß Beispiel leidet auf das ganze Leben der Mädchen Anwendung. Eine bestimmte Tagesordnung ist ihnen zur gewissenhaften Befolgung vorzuschreiben; und dennoch müssen sie von Kindheit auf daran gewöhnt werden, in jedem Augenblick, wenn es nöthig ist, von den Büchern oder vom Klavier aufzustehn, um etwa einem kleinern Kinde zu helfen, oder sonst den Aeltern etwas zu besorgen. Solche Fälle können natürlich nicht in die Tagesordnung aufgenommen werden, sie sind ja Ausnahmen von der Regel. Man gewöhne nur die Mädchen, nach geleistetem Liebesdienst sogleich zu den Büchern und zum Klavier zurückzukehren, und im Lesen und Spielen ruhig fortzufahren, als wären sie gar nicht unterbrochen worden.

Der Schulunterricht steht darin dem häuslichen nach, als er durch keine Liebesdienste unterbrochen wird; wenn das Lernen mehrere Stunden hintereinander, eins und alles ist, so taugt das nicht für Mädchen.

Wer sich hieran stieße und ein schulmäßiges, durch nichts gestörtes Lernen so überschätzte, daß ihm dagegen gehalten, dieß Dienen der Mädchen ganz untergeordnet däuchte, der lasse sich von Göthe eines Bessern belehren. Er sagt:

Dienen lerne bei Zeiten das Weib, nach ihrer Bestimmung;
Denn durch Dienen allein gelangt sie endlich zum Herrschen,
Zu der verdienten Gewalt, die doch ihr im Hause gehöret.
Dienet die Schwester dem Bruder doch früh, sie dienet den Eltern,
Und ihr Leben ist immer ein ewiges Gehen und Kommen,
Oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen für andre.
Wohl ihr, wenn sie daran sich gewöhnt, daß kein Weg ihr zu sauer
Wird, und die Stunden der Nacht ihr sind wie die Stunden des Tages,
Daß ihr niemals die Arbeit zu klein und die Nadel zu fein dünkt,
Daß sie sich ganz vergißt und leben mag nur in andern!
Denn als Mutter fürwahr, bedarf sie der Tugenden alle.

In diesen goldnen Worten ist das wesentlichste Moment in der Mädchen-Erziehung ausgesprochen: sie sollen dienen lernen, damit sie hierdurch befähigt werden, nicht bloß mit Worten und mit der Zunge, sondern mit der That und Wahrheit zu lieben. Der Dichter fügt hinzu: durch solch Dienen gelangten sie zum Herrschen, nehmlich in dem Gebiet, wo ihnen das Herrschen gebührt, falls sie demselben gewachsen sind.

Gegen den schulmäßig streng an die Stunde gebundenen Unterricht der Mädchen tritt Fenelon noch aus einem andern als dem oben angeführten Grunde auf.

„Eine zu pedantische Regelmäßigkeit," sagt er, „die ein Lernen ohne alle Unterbrechung verlangt, schadet den Mädchen sehr; oft affektieren Lehrer solche Regelmäßigkeit, weil sie ihnen viel bequemer ist, als eine stete Aufmerksamkeit, die jeden günstigen Augenblick benutzt."

An einer andern Stelle charakterisiert er jenen allzuregelmäßigen Unterricht: „Da ist keine Freiheit, keine Heiterkeit, es ist Lection, nichts als Lection, Stillschweigen, steife Haltung, stetes Verbieten und Androhn." [1]

Eine Aufmerksamkeit, welche jeden günstigen Augenblick benützt, verlangt Fenelon. Eine solche findet sich aber weit mehr bei Müttern, welche zu Hause, als bei Lehrern, die in Schulen unterrichten; ja die Lehrer, gebunden durch fest bestimmte Stunden, könnten nicht mit voller Freiheit „günstige Augenblicke" benutzen. — Andere wichtige Einwendungen gegen das Unterrichten der Mädchen in Instituten werde ich weiter unten anführen, nachdem ich vorher besprochen, warum es höchst wünschenswerth sei, daß die Mütter so viel wie möglich selbst die Töchter im Hause unterrichten.

Man sollte denken: in unserer Zeit, da die Mädchen mehr als je angehalten werden, alles mögliche schulmäßig zu erlernen, da müßten sie später als Mütter alles Erlernte auch lehren können, um so mehr als eben dieß Lehrenkönnen, die Lehrkunst, mit ein Zweck ihres Lernens gewesen.

Leider ist mir aber mehr als eine Frau bekannt, welche Jahre lang

1) Gegen die Ueberzahl von Lehrstunden spricht auch Frau Necker stark (1, 82), eben so gegen lange Lectionen. Sie sagt: „Eine Viertelstunde ist der kürzeste Zeitraum, den ich für eine Lection angesetzt habe, aber Miß Edgeworth hat mit glücklichem Erfolg manche auf 5 Minuten beschränkt."

in einem Mädchen-Institut Unterricht genoß, sich hier auszeichnete, und sich dennoch mit dem Unterrichten ihrer Kinder durchaus nicht befaßte.

Sollte vielleicht das schulmäßige Lernen der Mädchen selbst der Grund sein, daß sie späterhin, als Frauen, an ihrer Fähigkeit zu lehren verzweifeln? Sie wissen dann von keinem andern Unterricht als von einem sogenannten methodischen, es widerstrebt aber ihrer ganzen Natur, wenn sie natürlich und schlicht geblieben sind, nach Art der Lehrer, die sie hatten, zu unterrichten. Was selbst bei diesen schon so oft als steife, pedantische Manier erscheint, das müßte, von einer Frau nachgeahmt, zur ärgsten Caricatur ausarten. Welche Mutter möchte sich aber wohl ihren Kindern gegenüber unnatürlich und lächerlich zeigen?

Hätte eine gescheute Mutter dennoch den Trieb, ihre Töchter selbst zu unterrichten, so müßte sie freilich in der Regel den Schulweg, den sie selbst geführt wurde, verlassen und vergessen, und eine einfache unverkünstelte Weise sich noch anzueignen suchen.

Nur einige Lehrgegenstände sind der Art, daß die Mütter, wie wir gleich sehn werden, meist nicht gehörig in denselben unterrichten können; es sind solche, welche einen Lehrer verlangen, der Einsicht und Uebung verbindet, und durch eine längere Praxis so manches gefunden hat, wodurch das Erlernen erleichtert und abgekürzt wird. Besonders gilt dieß vom Unterricht in den ersten Anfängen einiger Künste — so in der Kunst zu lesen, zu schreiben, Klavier zu spielen. —

Doch wir irren, wenn wir meinen, hiermit seien die Einwendungen vieler Mütter gegen das Unterrichten der Töchter beseitigt. Sie wiederholen: uns fehlt die Zeit — Kenntnisse fehlen — das Lehrgeschick fehlt, und was wird nicht als fehlend bezeichnet! Nur eines erwähnt man nicht gern: der ernste, ausdauernde, gewissenhafte Wille fehlt.

Mir fehlt die Zeit, sagt manche Mutter, die doch Zeit hat zu unnützen, eitlen Gesellschaften, zum Theater und zu was nicht allem! Möchte sie doch einmal zusammenrechnen, wie viele Stunden in der Woche solche unwichtige Dinge ihr rauben! Aber Kenntnisse fehlen ihr; — wie viel könnte sie nicht lernen, wollte sie nur einen Theil jener unnütz verschwendeten Zeit zum Lernen anwenden, wollte sie besonders durch Unterrichten der Töchter lernen.[1] Lehrgeschick fehlt? — eine schlichte Mutter, welche ihre Töchter herzlich liebt, der es Gewissenssache ist, sie nach Kräf-

1) Docendo discimus: durch Lehren lernen wir.

ten gut zu erziehn, die wird mit Gottes Hülfe den rechten Weg schon finden, jene einfache ungekünstelte Lehrweise; sie kann sich überdieß mit ihrem Mann und verständigen Freunden berathen. [1]

Ist es ihr voller Ernst und ihre Kräfte sind doch nicht den Anforderungen gewachsen, dann erst ist es Zeit und Noth sich nach Hülfe umzusehn.

Zunächst, wenn mehrere Familien wesentlich gleichgesinnt und einander befreundet sind, dann läßt vielleicht eine der Frauen, die besonders gut französisch weiß, die Töchter der andern Frauen an dem Unterricht Theil nehmen, welchen sie den ihrigen gibt; eine zweite vertritt ebenso den Gesang u. s. w.

Könnte der Ausfall auch auf solche Weise nicht ersetzt werden, dann mögen mehrere befreundete Familien gemeinschaftlich Privatlehrer annehmen, welche in einem oder auch abwechselnd in den verschiedenen Häusern jener Familien die Töchter in einzelnen Stunden unterrichten. [2]

Zu den obengenannten Gründen, warum wir in der Regel gegen den Unterricht der Mädchen aus den höhern Ständen in sogenannten Instituten sind, kommen folgende:

Kinder aus einander befreundeten, gleichgesinnten und in gleicher Weise lebenden Familien mögen immerhin gemeinschaftlichen Unterricht genießen, eines hört da vom andern nichts, was nicht mit dem übereinstimmte, was es in seinem Hause hört und erlebt. Ganz anders ist es, selbst in den besten Mädcheninstituten. Hier finden sich Mädchen zusammen aus Familien, welche durchaus nicht gleichgesinnt sind, ja einander diametral entgegengesetzte Ansichten über religiöse und vaterländische Angelegenheiten, besonders aber über geselliges Leben und Vergnügungen haben. Mädchen die zu Hause von dem weltlichen frivolen Leben vieler,

1) Den bescheidenen, ihren Gaben mistrauenden Müttern entgegengesetzt sind jene verbildeten, übergebildeten, eingebildeten Frauen, welche meinen: das Unterrichten ihrer Töchter sei tief unter ihrer Würde, es sei eine Arbeit gut für mittelmäßige, untergeordnete Lastträger, nicht aber für ätherische, geflügelte Geister. — Solche misgeschaffene Mütter sind klingende Schellen und tönendes Erz, ihnen fehlt die Liebe, die Mutterliebe, sie haben ihren Lohn dahin.

2) Eins habe ich nicht erwähnt, weil es sich, meines Erachtens, von selbst versteht, daß nämlich jeder Vater die Töchter unterrichten soll, so weit es nur immer seine Kenntnisse, seine Lehrgabe und seine Muße gestatten, daß ihm überhaupt die Aufsicht über den Unterricht und die Leitung desselben zukommt, und er hiefür mehr oder minder verantwortlich ist.

von Bällen, Theater u. s. w. nichts hören, treffen hier andere, welche ihnen diese Dinge als höchst reizend schildern. Was Wunder, daß in ihnen nun die lebhaftesten Wünsche aufsteigen, auch Theater und Bälle zu besuchen, daß sie fortan die Aeltern mit solchen Wünschen täglich plagen, so daß diese nur zu oft schwach genug sind, nachzugeben, um nur die Plage los zu werden.

* * *

Nachdem wir nun im Allgemeinen über den Unterricht der Mädchen gesprochen, gehn wir zu den einzelnen Zweigen desselben über.

1. Lesen.

Das Lesenlernen sollte nie vor dem sechsten oder siebenten Jahre eintreten; ein verständiger geübter Schullehrer wird es leidlich fähigen Kindern, bei einer festen, sicheren Lehrweise, in kurzer Zeit beibringen. Viele Mütter würden dagegen bei diesem Unterricht sehr unsicher verfahren, eben dadurch die Kinder zu einer widerspänstigen Verdrießlichkeit reizen, und im Gefühl, daß sie diese Verdrießlichkeit verschulden, selbst verdrießlich und ungeduldig werden.

Wenn es so käme, äußerte eine Mutter, dann würde dem Kinde nicht bloß gegen das Lesenlernen, sondern gegen Alles, was sie ihm späterhin beibringen möchte, ein Widerwillen eingeflößt.

Ich kann jedoch nicht allen Müttern die Geschicklichkeit lesen zu lehren absprechen, da ich selbst bei der liebevollsten, geduldigsten Mutter lesen gelernt habe.

Können die Kinder lesen, dann bedarf es keines besondern Lehrers mehr; eine verständige, gebildete, fromme Mutter kann die weitern Leseübungen sehr wohl leiten.

Was sollen die Kinder lesen? das ist nun die Frage. Etwa jene, in hunderttausenden von Exemplaren verbreiteten Kinderfreunde mit ihren langweiligen Erzählungen von guten und bösen Kindern? vom artigen Wilhelm und dem unartigen Ludwig u. s. w.? Sollen sie dann zugleich die in diesen Kinderfreunden angeführten Verse auswendig lernen, z. B. jenes überschwengliche Gedicht, welches einer, der in Bezug auf Eitelkeit gründlich erfahren, im Katechismus aber unwissend war, ein alberner Pedant, im Namen eines solchen Wilhelm gemacht hat, ich meine jenes:

Wenn ich artig bin
Und ohn' Eigensinn,
Thue was ich soll,
O wie ist mir wohl.
Mich lobt der Papa,
Mich liebt die Mama,
Alles freuet sich,
Lobt und liebet mich.

Lassen wir aber diese flachen langweiligen Lesebücher, sie stammen meist aus der Zeit des matten, langweiligen Rationalismus.

In neuerer Zeit giengen andere, besonders Wackernagel, beim Zusammenstellen seines trefflichen Lesebuches, von dem entschieden richtigen Grundsatz aus: Kinder dürften nur Gutes lesen, was bleibenden Werth hätte. Hieran ist um so mehr festzuhalten, als sich das früh Gelesene dem Gedächtnis der Kinder meist so einprägt, daß sie es bis in ihr Alter nicht vergessen.[1] Wer möchte nun wohl schlechtes, oder auch nur ganz mittelmäßiges in das Kindergedächtnis einpflanzen, was dann ihr Leben lang wie ein böses Unkraut in ihnen wucherte, was in ihnen forttönte, wie elende Gassenhauer, die wir zufällig hören, und die in uns wider unsern Willen unleidlich forttönen.

Ein Zweites was bei der Auswahl der Bücher[2] berücksichtigt werden muß, ist natürlich dieß, daß sie nicht bloß an sich gut, sondern auch für die Mädchen von bestimmten Jahren und Gaben gut und angemessen sein müssen. Ich will damit nicht sagen, sie sollen die Bücher durchaus verstehn. Dieß Wort „verstehn" versteht unsere Zeit nicht, wie schon Göthe sagt. Am gewöhnlichsten misbrauchen es Schullehrer, zudem paßt es gar nicht auf die meisten Bücher, welche den Kindern besonders zusagen. Sollen sie etwa Grimms Kindermärchen erst lesen, wenn sie dieselben verstehn?! — Sie sollen nicht lesen was zu verstehn, sondern was zu lieben sie reif sind. Damit sie aber nur Gutes und Schönes lieben, muß die Mutter mit größter Gewissenhaftigkeit Sorge tragen, daß sie nur Gutes und Schönes lesen, schlechte Bücher aber gar nicht in ihre Hände gerathen.

Fesselt ein Buch das Kind, so hat die Mutter keine Mühe, sie

1) Vgl. oben, S. 48, 49. Fenelon sagt: il faut se souvenir, qu'on ne doit à cet âge verser dans les esprits, que ce qu'on souhaite qui y demeure toute la vie.

2) Ueber das Bücherlesen erwachsener Mädchen ward im Kap. VII. gesprochen.

braucht zum Beispiel gewis nicht darauf zu achten, daß ihre kleine Leseschülerin sich zusammennehme und nicht zerstreue, wenn sie ihr etwa das Märchen von Aschenbrödel, oder vom Brüderchen und Schwesterchen, zum Vorlesen gegeben hat. Wie freut sich auch das Kind, wenn es die Märchen, die ihm längst durch wiederholtes Erzählen der Mutter lieb geworden, nun lesen kann; wie es nicht müde wurde zuzuhören, so wird es sich auch nicht satt daran lesen können.

Außer den Grimmschen Märchen eignen sich die Sachen von Pocci, Specters Fabeln, und so manches von Hebel, Schubert, Claudius und Uhland für Kinder; vom Lesen der Bibel ward schon gesprochen.[1]

Will man den Kindern das Lesen gründlich verleiden, so ist dazu nichts geeigneter als wenn man selbst das Einfachste mit Anmerkungen, Aus- und Einlegungen, Anwendungen u. s. w. überschüttet; wenn man es mit andern Worten aufschreiben, umwandeln läßt, und was der Art unleidlicher, pedantischer Schulkünste mehr sind. Mutterwitz wird die Mutter vor solchem Aberwitz bewahren.

Kann es doch selbst eine bedenkliche Seite haben, wenn man von den Kindern Erzählungen, die sie gehört oder gelesen, nacherzählen läßt. Fenelon sagt sehr verständig: „Man gebe seinen Erzählungen ja nicht die Farbe einer Lection, nöthige das Kind nicht, sie zu wiederholen; diese Wiederholungen — wofern die Kinder nicht von selbst darauf verfallen — genieren sie und rauben ihnen alle Freude an den Erzählungen. Hat ein Kind einige Leichtigkeit im Sprechen, so wird es Geschichten, die ihm besondere Freude machen, an Menschen die es liebt, von selbst erzählen; aber macht ihm das Erzählen nicht zur Regel." Dieß gilt auch für das später eintretende, schriftliche Nacherzählen.

Wir haben oben von dem unleidlich affectierten Lesen gesprochen, was man auch den Mädchen widernatürlich beibringt; muß doch gegen diese Ausartung Fenelon das Natürliche vertreten; er, der in einer Zeit und Umgebung lebte, in welchen das Unnatürliche in Alonge-Perücken und Reifröcken die größte Höhe erreicht hatte. Wir Deutsche sollten uns schämen! Fenelon also sagt: „Man verdirbt alles beim Lesenlehren, wenn man die Kinder gewöhnen will, mit forcierter Emphase zu lesen. Setzt selbst den Kindern nicht zu, ganz fehlerfrei zu lesen; laßt sie natür-

1) S. oben, S. 44.

lich lesen, so wie sie sprechen. Lesen sie in einem andern Ton, so taugt das nie und klingt wie Schuldeclamation."

2. Schreiben.

Sobald die Mädchen lesen gelernt, mag ein geübter Lehrer sie im Schreiben unterrichten. Können sie schreiben, so tritt der Unterricht in der Orthographie ein, welcher nun wieder der Mutter anheim fällt.

Wir sind mit Vormann einverstanden, daß man durch Lesen richtig schreiben lernt, indem es sich uns vorzugsweise durch das lesende Auge einprägt, wie die Worte zu schreiben sind. Die Mutter dictiere den Töchtern aus einem guten Buche Stellen, die sie vorher gelesen haben; das Geschriebene werde mit Vergleichung des Buches corrigiert und das Berichtigte von den Schülerinnen ins Reine geschrieben. Die Fehler tragen sie in ein besonderes Buch ein. War das Dictierte fehlerfrei geschrieben, so fällt das Abschreiben weg. Wir wissen aus Erfahrung, daß die Schülerinnen auf solche Weise mit jedem Tage richtiger schreiben lernten; es bedarf nur einer ausdauernden Geduld der Mutter. Sollte sich diese nicht völlig fest in der Orthographie wissen, so kann sie dennoch die Correctur, bei steter Vergleichung des gedruckten Originals, übernehmen. Dieß wird sie selbst in der Orthographie befestigen.

Späterer Zusatz.

Seitdem ich vorliegendes über den Unterricht im Schreiben und Lesen niedergeschrieben, lernte ich erst näher die Weise kennen, da man mit dem Schreibunterricht beginnt und von diesem zum Lesenlehren übergeht. Nach dieser Methode lernen nämlich die Kinder zuerst nach Vorschrift die sämmtlichen einzeinen Buchstaben schreiben, dann Verbindungen von zwei Buchstaben, von je einem Consonanten und einem Vocale, als: ba, be u. s. w., das ganze Alphabet durch. Weiterhin folgen Verbindungen von drei und mehr Buchstaben und Wörter. Schreiben und Aussprechen des Geschriebeuen geht hierbei Hand in Hand. Haben die Kinder solch Schreiben und Aussprechen fleißig eingeübt, so läßt man sie jeden geschriebenen Buchstaben mit dem ihm entsprechenden gedruckten vergleichen, ebenso geschriebene Silben, Wörter, Perioden mit

entsprechenden gedruckten. Durch solch Vergleichen lernen sie ohne große Mühe Gedrucktes lesen. Diese Methode hat viel für sich.

Zuerst dieß. Da Mädchen von früh an besondre Neigung zu Beschäftigungen haben, bei denen sie auch die Hände brauchen, und gar zu gern auf Schiefertafeln zeichnen, so lernen sie mit weit größerm Interesse auch Buchstaben, Worte und Sätze schreiben und aussprechen, als wenn sie diese unmittelbar gedruckt, mehr passiv, anzusehn und auszusprechen genöthigt werden.

Dieser vorangehende Schreibunterricht bietet dann auch gewisse Vortheile des Buchstabierens, besonders diesen, daß er nöthigt jeden einzelnen Buchstaben ins Auge zu fassen. Für das sichere Erlernen der Orthographie ist dieß von größter Wichtigkeit, ja ein solcher Schreiblese-unterricht bringt den Kindern schon die Rechtschreibung vieler Worte bei.

Zuletzt, so ist es auch nicht gering anzuschlagen, daß durch diese Weise lesen zu lernen andere nur zu beliebte unnatürliche und häßliche Methoden des Leseunterrichts beseitigt werden. —

3. Französisch. Englisch.

Vom gewöhnlichen Französischlernen und vom Zweck dieses Lernens ward gesprochen. Wenn wir gegen beides entschieden auftraten, so ist es dennoch — wie die Dinge einmal stehn — keineswegs unsere Meinung: die Mädchen sollten überhaupt nicht französisch lernen.

Die Mutter kann ihren Unterricht fast unmerklich beginnen, indem sie den Mädchen, während sie stricken rc. täglich etwa drei französische Worte vorsagt und sie ihrem Gedächtnis durch öftere Wiederholung einprägt. Auf solche Weise sammeln sich die Kinder in Jahresfrist einen bedeutenden Vorrath an Worten, welche ihnen die Mutter später gedruckt zum Abschreiben vorlegt, wodurch sie die große Verschiedenheit der französischen Orthographie von der deutschen erfahren. Zugleich lernen sie nun die Declinationen und regelmäßigen Conjugationen, zuletzt die unregelmäßigen Verben allmählich auswendig, und fangen an, Französisches zu lesen und mündlich und schriftlich zu übersetzen. Die Mutter legt hierbei ein gutes Lesebuch zu Grunde, in welchem vom Leichtern zum Schwerern fortgeschritten ist.

Mündlich muß zuerst möglichst wörtlich, ohne Rücksicht auf den

deutschen Sprachgebrauch, übersetzt werden. Z. B.: il me semble que je pourrais aisément repondre à cela, übersetze man zuerst: es mir scheint, daß ich könnte leicht antworten auf dieses, und dann der deutschen Wortfolge gemäß: Es scheint mir, daß ich hierauf leicht antworten könnte. Uebersetzt man sogleich die ganze französische Periode in eine deutsche, ohne genaues Angeben des Sinns der einzelnen Worte, so werden diese von der Schülerin häufig misverstanden und mit einander verwechselt.[1]

Die Mutter lese den Anfang einer interessanten Erzählung den Mädchen aus einer deutschen Uebersetzung vor, und gebe ihnen dann das französische Original ohne Uebersetzung. Neugier, den Verfolg der Erzählung zu erfahren, treibt sie dann, sich anzustrengen, um das Buch zu verstehen.

Es ist oft die Frage: wie der deutsche Stil am besten geübt werde; ein sorgfältiges Uebersetzen aus dem Französischen und später aus dem Englischen in gutes Deutsch ist die beste Stilübung. Sollte die Mutter meinen, sie sei der Korrektur der Uebersetzungen nicht gewachsen, so lasse sie Stellen aus einem französischen Buche übersetzen, von welchem sie eine gute deutsche Uebersetzung in Händen hat, die sie bei der Korrektur zu Rathe ziehen kann. Frau Necker empfiehlt auch schriftliche, sorgfältige Uebertragung als „eine Uebung im guten Stil“ und zugleich „als eine Uebung der Geduld, welche den Frauen auf intellektuellem Gebiet leicht ausgehe.“

Bei Uebersetzungen aus dem Deutschen in das Französische mag die Mutter ja aus dem Französischen übersetzte Stücke geben, um bei der Korrektur das Original vergleichen und sich genau an dasselbe halten zu können.

Sind die Mädchen im Französischen so weit, daß sie ohne besondere Anstrengung und stete Zuziehung des Lexikons ein leichtes Buch lesen können, so mögen sie das Englische anfangen und es auf dieselbe Weise erlernen, wie vorher das Französische.

Wie ist es aber hinsichtlich des französisch Sprechens? — Haben die Mädchen durch Auswendiglernen von Worten, Phrasen, Deklina-

1) Daß ich der fratzenhaften Hamiltonschen Weise des Sprachunterrichts hiermit nicht das Wort reden will, ergibt sich schon aus dem, was Th. 2, 1, 74. über diese Weise gesagt ist.

tionen und Conjugationen, durch Lesen französischer Bücher und Uebersetzen aus dem Französischen und in das Französische sich einen Reichthum von Worten und Wendungen angeeignet und die Mutter hat sie nur einigermaßen zum französisch Sprechen angehalten, so werden sie nöthigenfalls besser sprechen, als solche Mädchen, die einzig zum Parlieren abgerichtet wurden und sich hierbei immer in dem ganz engen Kreise, nicht der Gedanken, sondern der Redensarten einer Gouvernante bewegt haben.

Von Seiten der Literatur bietet England bekanntlich in jeder Hinsicht, und gerade auch für Mädchen, einen weit größern Reichthum lesenswerther, sittlich reiner und interessanter Bücher als Frankreich. Es besitzt unter andern treffliche Kinderschriften, natürliche, einfache, welche manche kindlich thuende, gezierte deutsche Kinderschriften wahrhaft beschämen. Aus diesem Grunde und aus manchen andern wäre auf den Fall, daß ein Mädchen wählen müßte: ob sie Französisch oder Englisch lernen wollte, ohne allen Zweifel dem Englischen der Vorzug zu geben.

4. Rechnen.

Ueber den Unterricht im Rechnen habe ich nur weniges zu sagen. Wie leicht fällt es der Mutter, den Kleinen das Zählen an Bohnen, Nüssen rc. beizubringen, auch die ersten anschaulichen Anfänge im Zusammenzählen, Abziehen und Theilen. Ich sollte meinen, daß sie sich zunächst auf die, von mir angegebene Weise der Zahlpfennige bedienen könnte, um den Kindern den richtigen Begriff und die Fertigkeit im Zahlenschreiben beizubringen, und zugleich Einsicht in das Decimalsystem und die einfachste Handhabung desselben, worauf so viel ankommt.[1] Im Verfolg würde aber ein, nicht methodisch verkünstelnder, sondern einfach praktischer Lehrer eintreten müssen, um den Mädchen Fertigkeit in allem dem Rechnen beizubringen, das sie später im Leben nöthig haben, besonders im Kopfrechnen. In wie fern die Mutter hier nachhelfen kann, hängt von ihrer eigenen Fertigkeit im Rechnen ab. Besonders mag sie beim Stricken und andern ganz mechanischen Handarbeiten dann und wann Exempel aus dem Kopf rechnen lassen.

1) Vgl. unten, Beilage III.

5. Singen.

Es wird in jetziger Zeit wenige Mütter geben, die nicht in ihrer Jugend entweder in der Schule oder von einem Singlehrer singen gelernt hätten; aber freilich, wie wir sahen, meist nur, um damit kurze Zeit in Gesellschaften zu glänzen. Und der Gesang sollte doch das Mädchen auf ihrem ganzen Lebensweg treu begleiten. So sagt auch Frau Necker:[1] „Wenn unsere Liebe zur Kunst vollkommen rein wäre, so würden wir die Musik nicht liegen lassen, sobald wir nicht mehr in dem Alter sind, damit glänzen zu können. Sie würde die Kinder erfreuen, das häusliche Leben verschönern, heiligen, erheitern und uns selbst in einsamen Stunden trösten und erfreuen."

Ich hörte schon von mehreren jungen Müttern sagen: Ja gesungen habe ich viel als Mädchen, aber Lieder, die ich mit meinen kleinen Töchtern singen könnte, waren es nicht. Freilich eignen sich die Opernarien und die gekünstelten, affektvollen Lieder, die man jetzt jungen Damen lehrt, nicht für Kinder, und es wäre nur zu bedauern, wenn man dergleichen Gesang in die Kinderstube übertrüge. Kennt die Mutter wirklich keine andere Musik, so verschaffe sie sich zuerst ein gutes Choralbuch, am liebsten ein rhythmisch gesetztes, weil die Kinder rhythmische Choräle leichter fassen und behalten als unrhythmische. Nun lerne sie daraus die Lieder, welche am besten für den Hausgottesdienst passen, und übe dieselben mit ihren Kindern ein, um sie Morgens und Abends mit ihrem ganzen Hausstande singen zu können. Dann benutze sie eine gute Sammlung von Liedern, z. B. die deutschen Lieder[2] für Jung und Alt, nur verirre sie sich nicht zu Liedern, die besonders für Kinder verfertigt wurden, zu den saft- und kraftlosen Jugend- und Tugendliedern.

Die ganze Uebung im Singen besteht bei kleinen Mädchen einzig und allein in einem ganz unbefangenen Mitsingen einfacher, andächtiger oder fröhlicher Lieder,[3] ohne allen methodischen Unterricht in einer vor-

1) Th. 1, 160.

2) Erschienen in Berlin in der Realschulbuchhandlung (Reimer) 1818.

3) „Alte und neue Kinder-Lieder. Mit Bildern und Singweisen. Herausgegeben von F. Pocci und K. v. Raumer. Verlag von Gustav Mayer in Leipzig." Dieses kleine Buch würde ich empfehlen, wenn ich nicht Mitherausgeber wäre.

geschriebenen Zeit. Man darf selbst die Mädchen nicht anreizen, länger zu singen, als sie von selber Lust haben. Ist eines unter den Kindern, welches kein musikalisches Gehör zeigt und keine Lust, mit den andern zu singen, so lasse man es nur schweigend dabei sein und verhindere es bloß, seine singenden Geschwister irgend wie zu stören. Man lasse es den Text der Lieder auswendig lernen (die Singenden behalten ihn durch öfteres Singen ohnehin auswendig), so wird das anfangs unfähig scheinende Kind, nach längerer oder kürzerer Zeit, mit einstimmen. Lache man es nicht aus, wenn der Gesang anfänglich schlecht ausfällt, er bessert sich schon durch viele Uebung. Auch verhindere man die ganz kleinen Kinder nicht, ihr Stimmchen in den allgemeinen Gesang einzumischen, man wird sich wundern, wie sich die Kleinen nach und nach der Melodie anschließen. Es heißt ja „aus dem Munde der Unmündigen und Säuglinge hat Er sich ein Lob zubereitet."

Sollte die Mutter wirklich durchaus unmusikalisch sein, d. h. nicht im Stande sein, eine Melodie zu treffen, so wird entweder der Vater oder sonst ein Glied des Hauses oder eine Freundin das angenehme Geschäft übernehmen können, mit den Kindern oft zu singen; denn ohne Gesang dürfen Kinder nicht aufwachsen, aus denen man wahrhaft gebildete Menschen heranzuziehen wünscht.

Kunstmäßigen Singunterricht dürfen Mädchen durchaus nicht bekommen, bis sie erwachsen sind und ihre Natur völlig entwickelt ist. Ertheilt man ihn früher, so läuft man nicht allein Gefahr, der Gesundheit junger Mädchen wesentlich zu schaden, sondern auch ihre Stimme für Lebenszeit zu verderben. Daß es hie und da Ausnahmen von der Regel gibt, stößt den Grundsatz nicht um. Vorausgesetzt, daß ein erwachsenes Mädchen gesund ist und nicht an der Brust leidet, so soll sie nun Singunterricht erhalten, welcher kunstgemäß und nach den Regeln der alten Schule ertheilt wird. Ist die Mutter nicht selbst gründlich musikverständig, so muß ein recht geschickter Lehrer oder eine Lehrerin diesen Unterricht geben. Möchte sich nur in jeder Stadt ein Musiklehrer niederlassen, der auf jene alte Weise unterrichtete und dem modernen Unwesen steuerte! Die Mädchen müssen, wenn ihre Stimme wirklich ausgebildet werden soll, zuerst längere Zeit Scala singen, Töne aushalten lernen und mannichfache Läufer, Intervallen, Triller u. dgl. bis zur Fertigkeit und völligen Leichtigkeit einüben, ehe man sie ein einziges

schwierigeres Lied oder eine Arie vortragen lehrt. Nur durch einen solchen Unterricht bekommt die Singende eine völlige Gewalt über ihre eigene Stimme und lernt dabei den Athem und die Stimme selbst so schonen, daß sie nicht Gefahr läuft, ihrer Gesundheit durch anhaltendes Singen zu schaden. Auch kann der gute, kunstgerechte Vortrag nur auf eine so nach allen Richtungen ausgebildete Stimme gegründet werden; nie wird ein Mädchen Sicherheit im Singen und völlige Freiheit bekommen, um mit ganzer Seele bei dem Inhalt des Textes zu sein, wenn nicht diese gründliche Ausbildung der Stimme vorangegangen ist.

In Bezug auf den Vortrag kann der Lehrer mancherlei Anweisung geben, zum Beispiel über die Art, die Stimme anschwellen und sinken zu lassen, zu jeder Zeit den Ton leise und sanft einzusetzen. So lehrte es die alte Schule, während man nach jetziger Mode oft mit einem lauten Schrei einsetzt und die hohen Töne gellend geschrieen werden. Der richtige Vortrag im Gesange besteht aber darin, daß das Herz ganz bei dem Musikstück ist und die Sängerin das, was sie singt, wirklich fühlt oder sich, wenn das Lied beschreibender oder erzählender Art ist, mit ganzer Theilnahme hineinversetzen kann. Da fällt es in die Augen, wie nothwendig Text und Composition der Gesänge, die man singen läßt, edel und gut sein müssen; denn wer würde von seiner Tochter wünschen, daß sie frivole unbedeutende Gedichte von ganzem Herzen sänge oder sich in dieselben hinein versetzen sollte? Es ist ein Glück für die armen Mädchen, daß ihnen beim Einüben schlechter Singstücke gewöhnlich ganz mechanisch ein Scheinaffekt eingelernt wird, da sie dann gefühllos und gedankenlos Töne singen, ohne im Mindesten vom Inhalt des Gedichts, welches sie vortragen, bewegt zu werden. Ich hörte einmal ein junges Frauenzimmer in größerer Gesellschaft ein Lied neuester Zeit mit so leidenschaftlichem Affekt vortragen, daß ich ein stilles Mitleid empfand, weil ich meinte, sie sei schon so früh fähig, in eine so höchst leidenschaftliche Dichtung einzugehen. Da ich kein Wort verstanden hatte, fragte ich später die Sängerin nach dem Inhalt des Liedes, das sie gesungen. Sie sagte: das Lied sei ihr nur gegeben worden, um es in der Gesellschaft vorzutragen, und so habe sie keine Zeit mehr gehabt, sich um den Text zu bekümmern. Ist es denn erlaubt, Menschen wie Dompfaffen zu behandeln? Diese mögen, gegen ihre Natur, Liedermelodien pfeifen lernen, ohne nach dem Text zu fragen.

Wir trennten scharf den kunstmäßigen Gesangunterricht, welchen die Mädchen erst, wenn sie erwachsen sind, erhalten können, von ihrem früheren Naturalisieren, da sie ohne allen methodischen Unterricht Lieder mitsingen und durch einfaches Hinhören auf den richtigen Gesang der andern, selbst rein singen lernen.

So wünschenswerth es wäre, daß alle, die nur einigermaßen Stimme haben, auch die alte gute Singschule durchmachten, so ist es doch entschieden besser, sie naturalisieren zeitlebens, als daß sie einer verkehrten Methode Preis gegeben werden. Aber von früh an sollten doch solche Naturalisierende jede Gelegenheit warnehmen, reinen und edeln Gesang zu hören, wodurch ihr eigenes Singen nur gewinnen kann.

In einer wahrhaft guten Gesangschule darf durch das Studium und Singen großer Meisterwerke nie der Sinn für die einfachste schöne Musik, vor allem für Volkslieder absterben, so wenig wie das Lesen des Faust den Sinn für das kleinste Gedicht Göthe's ertödten darf. Man vergesse nicht, daß die größten Sängerinnen, z. B. die Catalani durch das Singen des Liedes God save the king und Jenny Lind durch ihre vaterländischen Volkslieder den allergrößten Eindruck gemacht haben.

6. Der Klavierunterricht.

Vieles, was vom Gesangunterricht gesagt ist, leidet auf den Klavierunterricht Anwendung; in einer Hinsicht sind aber beide wesentlich von einander verschieden. Das Singen ist dem wohl organisierten Menschen angeboren wie dem Vogel. Tausende singen instinktmäßig, naturalisierend; in Vergleich zu diesen ist die Zahl geschulter Sänger und Sängerinnen gering.

Aber das Klavierspielen ist niemandem angeboren; jeder muß es lernen wie eine fremde Sprache, während das Singen die verklärte Muttersprache ist.

Klavierspielen ist deshalb eine durchaus und wo möglich nicht zu spät zu erlernende Kunst. Wer soll den Unterricht ertheilen? Ist die Mutter nicht eine gründlich unterrichtete und fertige Klavierspielerin, ist sie überdieß nicht eine sehr geduldige Frau, so übernehme sie ja nicht den Unterricht; viel rathsamer ist es, denselben durch einen Klavierlehrer, einen so tüchtigen, als man haben kann, ertheilen zu lassen.

Es zeigt sich aber bald eine Scheidung zwischen den Klavierschülerinnen. Die einen begnügen sich nicht mit einer mäßigen Fertigkeit im Klavierspielen, sie erstreben größeres und werden deshalb einer Klavierschule höherer Art übergeben; bei weitem die meisten Mädchen und ihre Aeltern fassen aber ein leichter zu erreichendes und dennoch sehr anerkennenswerthes Ziel ins Auge. Ja die Umstände nöthigen sie gewöhnlich, nicht höher hinaus zu wollen. Man denke nur an den Klavierunterricht, welcher auf dem Lande und in kleinen Städten ertheilt wird. Da findet sich höchst selten ein Klaviervirtuos, welcher im Stande wäre, seine Schüler zum Spielen schwieriger Compositionen anzuleiten; meist ertheilen Schullehrer den Klavierunterricht. Möchten diese selbst nur immer in einer guten Klavierschule gebildet, möchte ihr Geschmack durch und für wahrhaft schöne Musik ausgebildet sein, damit sie später Sinn und Geschick hätten, um gute Musik, einzig diese, gut spielen zu lehren. Wir zielen hier nur auf die einfachste Musik, besonders auf Choräle, Volksmelodieen und auf Begleitung zu Liedern 2c. Durch lebendiges und fertiges Spielen solcher geistlichen und weltlichen Klavierstücke kann ein Mädchen sich selbst, den Aeltern und Geschwistern, im spätern Leben ihrem Manne und ihren Kindern Freude machen und das häusliche Leben erheitern, verschönern, veredeln und heiligen.

Was nun die Mädchen betrifft, welche eine höhere musikalische Ausbildung genießen sollen, so ist dazu in der Regel nur in Städten Gelegenheit. Leider ist dort aber auch Gelegenheit, mit möglichster Anstrengung und dem größten Zeitaufwande zu jener herzlosen Virtuosität dressirt zu werden, von welcher wir oben gesprochen. Es gilt also, den rechten Lehrer zu finden. Das Muster eines solchen war — unter den mir persönlich bekannten Lehrern — der Musikdirektor Forkel in Göttingen, welcher mit ganzer Seele der Schule des großen Sebastian Bach angehörte und noch den Unterricht von Emanuel Bach in Hamburg, dem Sohne Sebastians genossen hatte.

In Forkels Biographie S. Bachs findet sich ein Abschnitt über die Art, wie dieser Meister Klavierunterricht gab. Sein Unterricht, sagt Forkel, war der lehrreichste, zweckmäßigste und sicherste, den es je gegeben hat. Zuerst lehrte er den Anschlag. „Zu diesem Behufe mußten die Anfänger mehrere Monate nichts als einzelne Sätze für alle Finger beider Hände, mit steter Rücksicht auf diesen deutlichen saubern Anschlag

üben. Zur Einübung schrieb er 6 kleine Präludien und 15 zweistimmige Inventionen.[1] „Hierauf führte er seine Schüler sogleich an seine eigenen größeren Arbeiten, an welchen sie ihre Kräfte am besten üben konnten. Um ihnen die Schwierigkeiten zu erleichtern, bediente er sich eines vortrefflichen Mittels, nämlich: er spielte ihnen das Stück, welches sie einüben sollten, selbst erst im Zusammenhange vor und sagte dann: so muß es klingen. Man kann sich kaum vorstellen, mit wie vielen Vortheilen diese Methode verbunden ist." Dem Schüler, welcher das Stück „in seinem wahren Charakter zusammenhängend vortragen gehört", schwebt nun ein Ideal vor, das er durch das fleißigste Ueben zu erreichen strebt. — Es war dieß das Gegentheil von jenem so gewöhnlichen Verfahren der Klavierlehrer, daß sie dem Schüler angeben, wie sie einzelne Stellen eines Klavierstücks vortragen sollen, bevor diese irgend den Totalcharakter des Stücks aufgefaßt und erkannt, welchen Ausdruck und Vortrag das Ganze als ein solches verlange. Und doch ergibt sich aus diesem Verständnis des Ganzen erst das Verständnis und der richtige Vortrag jedes einzelnen Theiles.

Das Gesagte gilt freilich nicht für Klaviercompositionen, welche aus zusammengeflickten oft höchst verschiedenartigen musikalischen Floskeln und Phrasen bestehen, sondern nur von solchen, die einen bestimmten durch und durch gehenden Charakter, eine bestimmte Physiognomie haben. So ists bei Bachs Compositionen, die einem, je öfter man sie spielt, ganz in der Weise immer lieber werden, wie uns ein lieber Mensch bei längerm Umgang immer lieber wird. Treten wir aber zu einem Stück in ein solches, ich möchte sagen, persönliches Verhältnis, so werden wir es auch mit einer Pietät vortragen, die sich vor Allem scheut, was dessen Schönheit verletzen oder es gar zur Karikatur entstellen könnte.

Möchten sich nur wieder Klavierlehrer finden, welche fähig wären, nach Bachs Weise zu unterrichten, durch welche auch des großen Meisters Klaviercompositionen wieder ins Leben träten, in denen, so innig und gefühlvoll sie sind, doch keine Spur wilder fleischlicher Leidenschaft, sondern heilige Reinheit waltet.[2] Solche Musik ist recht für Mädchen ge-

1) Diese Präludien und Inventionen sind bei Peters in Leipzig erschienen.

2) Der treffliche Mendelssohn Bartholdy hatte die größte Verehrung gegen Bach. Durch ihn ward dessen Passionsmusik (nach dem Evang. Matthäi) im Jahre 1828 in Berlin gegeben, nachdem dieselbe gerade 100 Jahre — seit 1728 — still geruht.

eignet, nimmermehr aber die so gewöhnliche, bald wüst brennende, bald niedergebrannte, matt sentimentale.

Daß hiermit nicht gemeint sei, es solle ein Mädchen fortan nichts als Sebastian Bachsche Compositionen spielen, brauche ich wohl nicht erst zu bemerken. Von entschiedener Wichtigkeit ist es aber, daß sie von früh auf nicht nur gründlich unterrichtet werde, sondern auch zu keiner Zeit schlechtes musikalisches Machwerk spiele. Sind doch Bachs liebenswürdige, für Anfänger componierte Inventionen und Präludien von bleibendem Kunstwerth.

Die Forderung, daß die Kinder nie Schlechtes, Gemeines lesen sollen, leidet völlige Anwendung auf die Musik. Wenn sie aber von früh auf nur Gutes gehört, gesungen, gespielt haben, so wird sich mit den Jahren ihr Gesichtskreis erweitern, es wird ihnen zweite Natur, sich vom Häßlichen, Schlechten entschieden wegzuwenden, dagegen das Schöne und Gute zu lieben, in welcher Gestalt es sich auch zeige. Sie werden sich an den Werken der verschiedensten großen Meister freuen, an Palestrinas und Lassos, wie an Händels und Glucks, ja auch an den einfachsten Volksliedern. Wie ganz anders ist es aber mit so vielen, welche das Unglück hatten, von früh auf nur schlechte Musik zu hören, zu üben, sich mit ihr einzuleben. Wie selten, wie schwer geschieht es, daß solche sich vom Unreinen reinigen, vom eingefressen Gewohnten entwöhnen und zum Reinen, Schönen bekehren. Zu diesen Seltenen gehörte ein Student, der zu Forkel kam, seinen Klavierunterricht anzunehmen. Da Forkel hörte, er habe schon viel Klavier gespielt, so forderte er ihn auf, ihm etwas vorzuspielen. Der Student that es und glaubte seine Sache recht gut gemacht zu haben. Da er fertig ist, sagt Forkel: nun sehen Sie, liebster Freund, müssen Sie damit anfangen, daß Sie alles vergessen, was Sie bisher getrieben. Der Student ließ sich hierdurch nicht abschrecken und wurde ein sehr fleißiger Schüler Forkels. Ich habe das Erzählte aus seinem Munde.

Was wir über Gesang und Klavierspielen gesagt, das haben wir meist erlebt. Sollte sich jemand an diesem und jenem stoßen, den verweisen wir auf Thibauts nicht genug zu empfehlendes, ausgezeichnetes Buch „Ueber Reinheit der Tonkunst", welches unglaublich zu erneuter Anerkennung und Wiederbelebung trefflicher Musik, wie zur Beseitigung

der schlechten gewirkt hat.[1] Der Herausgeber der neuesten Auflage desselben, Herr Ministerialrath Bähr, hebt besonders hervor, daß Thibaut unter „Reinheit der Tonkunst" nicht etwa die technische, die Reinheit des Tonsatzes oder der Ausführung verstanden habe; „es war ihm," schreibt er, „eine ganz andere, höhere, ich möchte sagen sittliche." Daher sei er ein „unversöhnlicher Feind alles Seichten, Gemeinen, Ungesunden und Leichtfertigen gewesen."

Ich kann es mir nicht versagen, folgende Stellen aus Thibauts Buche mitzutheilen:

„Es ist mit der Musik eine gefährliche Sache. Findet sich auf einem Gemälde ein verzeichnetes Glied oder etwas Sittenloses, so gibt das gesunde Auge schon genügende Gründe zur Kritik, und die Scham wendet, wenigstens vor Andern, den Blick ab. Allein unter der Musik kann sich alles unreine, krampfhafte, sittenlose Unwesen verkriechen, und so wird denn oft unvermerkt mit vollen Zügen genossen, was durch den Pinsel oder durch Worte dargestellt, schon ehrenhalber zurückgestoßen werden müßte. Daher haben unsere Componisten und Virtuosen ein leichtes Spiel. Das Herabsteigen zum Nervenschwachen, Wilden, Ungereimten und Gemeinverliebten findet nur zu viel Saiten, welche leicht anklingen, und auch die Kenner müssen zu dem: Ach wie schön! aus Schonung oft schweigen, weil der rechte Commentar zu solchen Phrasen ohne Beleidigung nicht deutlich gemacht werden kann. Ist nun das Publikum in das Gemeine und Schlechte recht hineingespielt, so wird es auch wieder mit seinem befestigten Geschmack ein Despot für die Künstler."

„Plato hat schon gegen die verderbliche Musik gekämpft. Was würde er sagen, wenn er unsere jetzigen Quälereien und unsere so vielfach widernatürlich zusammengesetzten, überweichen, überwilden, überverliebten und doch selten zu einem vollen Feuer kommenden Sachen hören müßte!"

„In der Musik, wie sie jetzt in Beziehung auf Bildung nur zu

1) Das Buch erlebte 1851, 11 Jahre nach dem Tode des Verfassers die dritte Auflage. Als es 1825 zum ersten Male erschien, war es mir um so willkommener und werther, als ich im Hause meines sel. Schwiegervaters, des Kapellmeister Reichardt, schon seit 1804 die von Thibaut gepriesenen Meisterwerke Palestrinas, Leos, Durantes, Händels u. a. von reinen Stimmen mit reinem Sinne hatte singen hören.

häufig genommen wird, ist Kunst und Schmuck an allen Seiten; eine Masse wunderlicher Schwierigkeiten; Ueberladung statt Fülle und Klarheit; aber wenn man die Befriedigung der Eitelkeit, der künstlerischen Eigensinnigkeit abrechnet, am Ende wenig Trost und Freude; daher auch unsere guten Mädchen, wenn sie einen eigenen Heerd gewonnen haben, und dabei ausharren können, alle erlernten sogenannten Kunstsachen mit freudigem Herzen in den Wind zu schlagen pflegen."

„Göttlich wird uns die Musik nur erscheinen, wenn sie uns in einen idealen Empfindungszustand hinüber führt; und wer diesen nicht zu geben weiß, der ist im Gebiete der Tonkunst nichts, als ein Mechaniker oder gemeiner Handlanger."

„Der beliebte Effect ist größtentheils nichts als ein Erzeugniß des Ungeschicks oder der Feigheit, welche Allen dienen und gefallen will. Die Natur geht nicht in Sprüngen und das Gefühl, wenn es gesund ist, schweift nicht wirrig umher und überfliegt sich nicht selbst. Eure beliebten Symphonien, Phantasien, musikalischen Potpourri's und so weiter sind daher oft das Lächerlichste auf der Welt. Erst ein geheimnißvoller Anfang; dann ein Schreckschuß; plötzlich Stille; unerwartet etwas Walzerhaftes; aber, wie dadurch ein gewisses Feuer entstehen will, mit gleicher Genialität ein rascher Uebergang in das Tiefsinnige und Weinerliche; von da unmittelbar in einen wilden Sturm; aus der Mitte des Sturms, nach einer kleinen spannenden Pause, zu etwas Tändelndem, und am Ende zu einer Art von Juchhe, wobei mit schreiender Liebe sich Alle kräftig umfassen. Dergleichen gefällt nun zwar, aber wie?"

„Das Aergste ist aber, daß unter dem belobten Namen des Effects das verderblichste Gift empfohlen wird, nämlich dieses krampfhafte, verzerrte, übertriebene, betäubende, rasende Unwesen, welches in dem Menschen alles Schlechte hervorwühlt und am Ende den wahren musikalischen Sinn ganz zu tödten droht."

„Wüßten viele unserer tugendhaften Mädchen, was sie oft hören, oder selbst oft spielen oder singen müssen, und für welche Zwecke einer unserer größten Lieblinge manche seiner Stücke recht eigentlich und recht meisterhaft gesetzt hat, so würden sie in Scham und Unmuth vergehen."

„Es kann uns in der Musik nicht darauf ankommen, Finger anzustaunen und das Richtige auf wundervolle Art vollbringen zu sehen, sondern das Gegebene soll uns durch den Gehörsinn entzücken, gleichviel,

ob dabei mechanische Schwierigkeiten zu überwinden sind oder nicht. Daß unsere reisenden Virtuosen, um im Durchfluge das Sicherste zu wählen, fast unbedingt nur ihr Aeußerstes und sonst nichts sehen lassen, kann man allenfalls verzeihen, weil das Publikum in der Regel lieber mag, wenn ein Seiltänzer auf dem Kopfe steht, als wenn er in schönen leichten Bewegungen das Ideal der lieblichsten Formen darzustellen sucht. Allein bitter kränkt es, daß überall Zeit, Geld und Gesundheit verschleudert wird, um das Leere und Nichtssagende zu erlernen, und daß, über dem Streben nach dem Capriciösen, die Kunst, einfache Sachen feurig, zart und sangbar vorzutragen, fast ganz und gar verloren geht. Bloß das ist tröstlich, daß nach Endigung der Jahre der Kinderei und Gefallsucht die Quälereien gewöhnlich aufgegeben werden, und daß die Glücklichen, welche in ihrer Jugend rührende, gefällige, erhebende Melodien lernten, auch noch im höchsten Alter den wärmsten Theil daran nehmen."

Ich hoffe zuversichtlich, die mitgetheilten Stellen werden unsere Leser, welche Thibauts Buch noch nicht kennen, zum Lesen desselben reizen.

Nach Thibaut hat Winterfeld, der mit dem ausgezeichnetsten musikalischen Talent die umfassendste historische Kenntnis verband — eine Frucht ausdauernder, fünfzigjähriger Arbeit — in seinen trefflichen Geschichtswerken die Meister und Meisterwerke der alten Zeit wieder ans Licht gezogen, welche zum Theil völlig vergessen waren, wie z. B. der herrliche Eckard. Möge das neunzehnte Jahrhundert, welches, mit wenigen Ausnahmen, so arm an productiven Musikern ist, alle Kräfte aufbieten, jene alten Meisterwerke zu reproducieren, sie würdig und lebendig ins Leben zu rufen.

7. Die bildende Kunst. Zeichnen.

Wir sagten, die Mädchen seien möglichst zu bewahren, daß sie nichts Schlechtes, Häßliches hörten, läsen, sängen, spielten; hier fügen wir hinzu: noch dergleichen sähen. Freilich ists unmöglich, sie in dieser Hinsicht ganz zu bewahren; versäumen wir aber nicht zu thun, was möglich ist.

So müssen wir unser Haus durchaus rein erhalten von häßlichen oder gar zweideutigen, lüsternen Bildern, dagegen es, so viel wir nur vermögen, mit reinen, schönen Bildern schmücken, welche auf die Kinder

wie eine stille, edle, tägliche Umgebung unberechenbar einwirken. Aeltern, welche dieß bedächten, dürften um so eher manche Summe, die sie, ihre Zimmer zu schmücken, für kostbare Möbel ausgeben, lieber auf den edelsten Schmuck, auf schöne Kupferstiche und Lithographien verwenden. —

Schon früh schenkt man den Kindern Bilderbögen, in die sie sich ganz hineinleben, die sie auch gern illuminiren. Sonst waren diese Bilderbögen meist sehr häßlich, kaum erkannte man, was sie vorstellten — doch die lebendige Kinderphantasie sah hinein, was sich nicht heraussehen ließ. Dennoch danken wir herzlich den Künstlern in München, welche es nicht verschmäht haben, so schöne Bilderbögen herauszugeben. Thiere, Alpenscenen, Jägerleben, Handwerkerleben, Heldenleben rc., alles ist so wahr, so anziehend dargestellt — die Geschichten von Münchhausen, vom Vater, Sohn und Esel so zum Lachen.

Wie ganz für Kinder geeignet sind Richters und Poccis Bilder, diese liebenswürdigen, unschuldigen kleinen Knaben und Mädchen, aber auch Prinz Eugenius, wie er Belgrad stürmt — und Reutlinger trinkt. —

Sind am Wohnorte ausgezeichnete Kunstwerke: Kirchen, Paläste, Gemäldegallerien, so mögen die Mädchen schon in früher Jugend an diesen sich freuen. Ich weiß aus eigener Erfahrung, wie tiefe, bleibende Eindrücke Kunstwerke schon auf Kinderseelen machen. In Wörlitz geboren, wo die schönen Gartenanlagen des Herzogs von Dessau sind, sah ich als Knabe im dortigen Schlosse und in andern Gebäuden treffliche Gemälde, Kupferstiche, Statuen; alles steht mir noch jetzt, im Alter, lebendig vor der Seele. Dieß Sehen in den Kinderjahren war mir zugleich eine Vorschule für ein späteres Sehen der bedeutendsten Bildergallerien und Antiken.

Wenn man in Gesellschaft von Mädchen Kunstwerke zum erstenmale sieht, so vermeide man möglichst ein voreiliges Besprechen derselben. Ein schweigendes unbefangenes Betrachten des Kunstwerks, das

„sich und die Welt vergißt und in dem Werke nur lebt,“

das ist das rechte, es will durchaus nicht gestört sein. Man muß das affectierte Bewundern und das naseweiseste, verstandlose Bekritteln auf Gallerien mit angehört haben! Ohne alle Liebe und Andacht sehen Damen das größte Meisterwerk Raphaels nur gerade so lange an, als sie nöthig haben, um sich auf ein Urtheil zu besinnen, das vor allem

dem Urtheile aller Sachverständigen diametral entgegengesetzt und eben dadurch pikant sein soll, in Wahrheit aber so dumm als dummdreist ist. Etwa so: der Fuß ist ja ganz verzeichnet, und ist denn das ein Johannes? Ich begreife überhaupt nicht, wie man nur aus dem Raphael solch Wesen macht; der van der Werf ist mir ein anderer Mann! — Ich übertreibe nicht, der Art Urtheile hört man wirklich!

Es ist natürlich nicht die Meinung, als sollten Alt und Jung über die gesehenen Kunstwerke völlig schweigen; sie mögen selbst unbefangen aussprechen, welchen Eindruck ein Kunstwerk beim ersten Sehen auf sie gemacht hat. Aber ein Urtheil, ein Kunsturtheil! das ist ein anderes. Die Sonette, in denen A. W. Schlegel Gemälde großer Meister charakterisiert, eignen sich mehr für Mädchen, als Kunsturtheile über dieselben Gemälde. — Das Leben der Künstler, die sie lieb gewonnen, wird das größte Interesse für sie haben, Biographien der Art, wie sich einige in den Phantasien über die Kunst finden.

Im Abschnitt von der Musik betrachteten wir nicht bloß das Hören, sondern auch das selbstthätige Singen und Spielen. Dieser thätigen Musikübung entspricht in Bezug auf bildende Kunst: das Zeichnen. Gewöhnlich besteht das Zeichnen der Mädchen und Frauen im Copieren von Bildern, in nichts als Copieren. Ich kannte eine junge Frau, welche wohl ein halbes Jahr mit dem Copieren einer Landschaft zubrachte. Das Original, das sie doch nicht erreichte, hätte sie für etwa einen Thaler kaufen können. Der Engländer sagt: Time is money — Zeit ist Geld; die Frau hätte sich — man verzeihe die philiströse Bemerkung — durch eine halbjährige Arbeit der niedrigsten Art kaum weniger als den Thaler verdienen können. Gewis konnte sie aber die, auf ihr unnützes mechanisches Copieren vergeudete Zeit für ihre Haushaltung, ihre Kinder und ihre eigene Bildung besser verwenden.

Was bezweckt aber der Zeichenunterricht der Mädchen?

Zunächst eins, was vielleicht von Ueberbildeten sehr gering geachtet wird: das Mädchen soll fürs Haus zeichnen lernen. Sie muß im Stande sein, dem Schreiner durch einfache Umrisse die Form der Stühle anzugeben, die sie bei ihm bestellt, dem Maurer eine Zeichnung von einem am Orte unbekannten, anderwärts aber erprobten Küchenherd zu machen, und was dergleichen mehr ist. Dann soll sie Vögel, Hunde, Reiter, Häuser u. s. w. den Kindern zeichnen, welche die größte Freude

daran haben, zuzusehen, wie das alles entsteht, die auch versuchen, es nachzuzeichnen oder selbst etwas zu erfinden. Das Mädchen soll ferner im Stande sein, Blumen und Stickmuster zu zeichnen und — wenn sie Talent hat — auf Reisen schöne Gegenden und Gebäude zu skizzieren. Ein Skizzenbuch bewahrt das Andenken des Erlebten besser, als jede Beschreibung.

Der Unterricht hat es hiernach mit klarem, sinnigem Auffassen und getreuem, schönen Darstellen des Sichtbaren zu thun — dazu muß er Auge und Hand üben. Vorzüglich soll der Lehrer das Zeichnen nach der Natur ins Auge fassen, das Copieren dagegen mehr als bloße technische Uebung betrachten. — Ein solcher Unterricht, vor Allem aber das stille, sinnige Betrachten der Werke großer Meister, sie bilden die Mädchen zur Liebe des Schönen und Guten, und zugleich zum Widerwillen gegen das Häßliche und Schlechte. Jene Liebe und dieser Widerwille wird selbst auf ihr tägliches häusliches Leben großen Einfluß haben. Ihr geübtes Auge wird jedes Ungehörige, Geschmacklose, jedes Misverhältnis in ihrer Umgebung sogleich gewar werden, sie werden nicht ruhen, bis solche Uebelstände beseitigt sind.

8. Der Naturunterricht.

Wie dieser nicht sein sollte, leider aber nur allzugewöhnlich ist, davon habe ich schon gesprochen.

Für Mädchen eignet sich besonders die Botanik — klänge dieses Wort nur nicht zu sehr nach der Schule und männlicher Wissenschaft.

„[1] Die Wissenschaft, sagte ich, will vorzugsweise Wahrheit, die Kunst vorzugsweise Schönheit. Wie der Botaniker den **Begriff** der Species Rose möglichst wahr und adäquat aufzustellen strebt, so möchte der Maler zuletzt das ideale **Bild** einer Centifolie malen und der Dichter führt uns zu den wunderschönen Rosen in den Garten der Poesie."

Wer fühlt nicht, daß die Mädchen viel mehr auf die Seite der Künstler, als der Botaniker zu stellen sind? Das bezeugt schon ihre Neigung, Blumen zu malen und zu sticken. Jedem schlichten Menschen erscheint es ganz unnatürlich, wenn Mädchenlehrer mit pedantischer,

1) Vgl. oben, S. 339.

hölzerner Steifheit, welche sich die Miene gibt, als sei nur sie gründlich und wissenschaftlich, Lilien und Rosen bis in ihre kleinsten Theile zerrupfen und in den terminis technicis der Botaniker beschreiben lassen. Mädchen sollen die Blumen nicht mit den Augen zerlegender Botaniker, wohl gar mit Zuziehung einer Loupe betrachten, sondern mit Augen eines zartsinnigen Blumenmalers. Liebenswürdig ist ihre Liebe zu Blumen, die sie aufs sorgfältigste ziehen und ihre Entwicklung vom ersten Keime bis zur Reife des Samens verfolgen. —

Solcher Blumenzucht entspricht ihre freundliche Pflege der Hausthiere auf dem Lande, der Lämmer, Hühner, Tauben. Auch hier ists nicht auf Descriptionen der Genera und Species abgesehen, dagegen haben die Mädchen eine feine, persönliche Kenntnis all der Thiere, ihrer Gemüthsart und ihrer Familienverhältnisse. Stubenvögel der Mädchen in den Städten, werden sie auch noch so freundlich gehalten und gepflegt, sind doch nur ein etwas kümmerlicher Ersatz für jene ländlichen Thiere und für die freien Nachtigallen, Finken und Lerchen in Wäldern und Feldern. —

Das ernste, strenge, mathematisch gesetzliche Steinreich scheint auf den ersten Blick den Mädchen am fernsten zu stehen. Man vergißt: daß die wunderschönen Edelsteine ihre Augenweide sind, und an Metallarbeiten erfreut sie nicht blos die Schönheit der Form, sondern auch der anziehende Glanz des Metalls.

9. Der Geschichtsunterricht.[1]

Der Unterricht in der Geschichte unterliegt, wie wir sahen, selbst auf den Bildungsanstalten für Männer sehr widersprechenden Ansichten; wie viel schwerer wird es sein, sich darüber zu verständigen, in welcher Art die Mädchen mit der Geschichte bekannt gemacht werden sollen. Es wird darauf ankommen, den Ernst der Geschichte nicht zu einer müßigen Unterhaltung herabzuwürdigen und doch alles Pedantische fern zu halten, das dem weiblichen Wesen so sehr widerstrebt. Von einem historischen

1) Hinsichtlich des geographischen Unterrichts verweise ich auf das in dem „Erdkunde" überschriebnen Kapitel Gesagte, was für Knaben und Mädchen gilt, mit Ausnahme des Wenigen, was sich nur auf Knaben, die studieren sollen, bezieht. Der Leser wird dieß leicht auszuscheiden wissen.

Unterricht, der alle Perioden und Völker mit gleicher Ausführlichkeit behandelt, den Schüler durch Dick und Dünn führt und am Ende noch verlangt, daß dieser ganze Wust dem Gedächtnis eingeprägt werden soll, kann bei Mädchen, und sollte freilich auch bei Knaben keine Rede sein. Aber während der Mann, der sich einem höhern Lebensberuf widmet, allerdings die Schicksale der bedeutendsten Völker sich in der Art eingeprägt haben muß, so würde es sehr widersinnig sein, eine solche Forderung an eine Frau zu stellen. Den verschiedenen Charakter der drei Hauptperioden des Peloponnesischen Kriegs zu schildern, mag eine recht gute Aufgabe für eine philosophische Doctorprüfung sein, bei sehr mäßigen Ansprüchen mag sie sich etwa auch für Abiturienten eines Gymnasiums eignen; Mädchen als Thema zu einer schriftlichen Arbeit gegeben, ist es eine Absurdität. Und doch ist dieß Beispiel nicht aus der Luft gegriffen, sondern in einem deutschen Mädchen-Institut vor nicht gar langer Zeit wirklich vorgekommen.

Solcher Verschrobenheit gegenüber dürfte ein verständiger Mann weit eher geneigt sein, jeden eigentlichen Unterricht in der Geschichte von der Mädchenbildung auszuschließen. Wenigstens wird er gern die Worte unterschreiben, die einer der strengsten deutschen Denker, **Immanuel Kant**, im Allgemeinen über Mädchenbildung ausspricht: „Niemals ein kalter und spekulativer Unterricht, jederzeit Empfindungen, und zwar, die so nahe wie möglich bei ihrem Geschlechtsverhältnisse bleiben. Diese Unterweisung ist darum so selten, weil sie Talente, Erfahrenheit und ein Herz voll Gefühl erfordert, und jeder andern kann das Frauenzimmer sehr wohl entbehren."

Mag man nun auch über das, was sich für das weibliche Geschlecht eignet, verschiedener Meinung sein, gewis wird man zugeben, daß Ausbildung der Empfindung, des Gefühls, des Sinns für das Große und Edle, nicht aber Anfüllung des Gedächtnisses, Ziel des Geschichtsunterrichts für Mädchen sein muß. Mit bloßer, erzwungener Einprägung in das Gedächtnis ist hier nichts gewonnen. Vielmehr wird man den Kreis dessen, was eigentlich auswendig gelernt werden muß, einige wenige, etwa zwölf bis zwanzig Namen und Jahrzahlen beschränken, zwischen die sich dann das Uebrige, was dem Mädchen sonst aus lebendigem Antheil in Gedanken bleibt, wie zwischen die großen Marksteine der Zeitalter einordnet. Ein chronologischer Verstoß wird ein

bescheidenes und anspruchsloses Mädchen weniger verunzieren, als es der leiseste Anschein von Einbildnng auf historische Gelehrsamkeit thun würde.

Was nun die Art betrifft, wie der geschichtliche Stoff, den man in dem oben ausgesprochenen Sinn für Mädchenbildung geeignet findet, mitgetheilt werden soll, so würde darüber sehr leicht zu entscheiden sein, wenn die Gabe des guten, treuen und lebendigen Erzählens wirklich so verbreitet wäre, wie man aus sehr vielen Schulprogrammen und ähnlichen Schriften schließen sollte. Da man die Sache aber bei näherem Zusehn ganz anders findet, so wird es gut sein, einige Bücher zu nennen, aus denen man den Mädchen vorlesen kann. Daß unter diesen Büchern allgemeine Weltgeschichten und Kompendien nicht inbegriffen sind, ergibt sich schon aus dem Gesagten. Seien sie auch vortrefflich in ihrer Art, wie wir ja solche haben, so eignet sich doch die Art selbst nicht für Mädchen.

Die biblische Geschichte und was damit zusammenhängt gehört dem Religionsunterricht an. Unter den übrigen Theilen der Geschichte steht für unsere Frauen die Deutsche in erster Linie, die Griechische und Römische in zweiter. Eine deutsche Geschichte, die allen Ansprüchen genügte, gibt es bis jetzt bekanntlich weder für Männer noch für Frauen. Einen warmen und lebendigen Ueberblick gibt das größere Buch von Kohlrausch. Für die Griechen und Römer würde ich die geeigneten Abschnitte aus K. L. Roths gediegener Darstellung empfehlen. In beiden Fällen könnten passende Stücke aus unsern bedeutendsten Historikern hinzugenommen werden. Ueber die ältesten Völker, Aegypter, Inder, Perser, genügt einiges Wenige. Ebenso haben sich die Mittheilungen aus der Griechischen und Römischen Götterlehre auf das Allernothwendigste zu beschränken. Die Griechische Sage mögen die Mädchen aus Gustav Schwabs bekanntem Buch kennen lernen. Darauf werden sie mit Interesse folgen, wenn man ihnen den Homer vorliest, so weit er für sie gehört. In ähnlicher Art mag man sie mit unserem Nibelungenlied bekannt machen.

Daß den Mädchen ein großer Dienst geleistet wird, wenn man sie mit dem Leben und Charakter weiblicher Musterbilder vertraut macht, versteht sich von selbst. Bekommen sie aber die überschwänglichen Lobpreisungen in Kauf, mit denen auch wohlgemeinte Bücher bei solchen Gelegenheiten das weibliche Geschlecht zu erheben pflegen, so wird der sittliche Gewinn sehr mäßig sein.

10. Handarbeit.

Nie soll ein Kind völlig unbeschäftigt sein, auch nicht in den ersten fünf, sechs Jahren seines Lebens. So lange die verschiedenartigen Spiele, Puppen, Bilder besehen, herumlaufen u. s. w. die Zeit des kleinen Mädchens hinlänglich ausfüllen, so daß man es nie müßig sieht und nie von ihm hört: „ich weiß nicht was ich thun soll," lasse man es getrost spielen und verhindere nur solche Spiele, die ihm körperlich oder geistig schädlich werden können. Sobald aber die Mutter gewar wird, daß das fortwährende Spielen dem Mädchen nicht mehr genügt, daß Momente müßiger Langeweile eintreten, so muß sie allerlei kleine Beschäftigungen erfinden, um dieß zu verhüten. Sie gebe dem Kinde zum Beispiel ein Roßhaar und eine Anzahl nicht zu kleiner, bunter Glasperlen und zeige ihm, wie es die Perlen aufziehen könne. So mag sie auch auf eine weiße Karte ein Kreuz oder einen Stern mit Bleistift zeichnen, mit einer Stecknadel gleich weit von einander entfernte Löcher längs den Umrissen stechen, und dem Kinde zeigen, wie es mit buntem Faden dieß ausnähen könne. Solche ganz leichte Arbeiten, deren es viele gibt, bei denen die Kinder gleich sehen, was sie leisten, machen ihnen viel mehr Lust, fleißig zu sein, als das Stricken, womit gewöhnlich der allererste Anfang gemacht wird. Dieß ermüdet bald die Geduld der Kinder, und die kleinen Finger thun ihnen weh. Warte man mit dem Stricken lieber etwas länger, bis im Kinde durch die erwähnten kleinen Beschäftigungen Trieb zu Handarbeiten lebendig geworden. Es kommt ja für's Erste gar nicht darauf an, was hervorgebracht wird, sondern nur darauf, daß die kleinen Mädchen beschäftigt sind.

Stricken und Nähen muß jedes Mädchen erlernen, sei es von welchem Stande es wolle. Man halte etwas größere Mädchen am meisten zu möglichst vollkommenem Nähen des weißen Leinenzeuges an und zu recht ordentlichem Stricken der Strümpfe. Sind Mädchen hierin geschickt, so werden sie eben dadurch auch fähig zu künstlichen und zierlichen Arbeiten, deren Erlernung ihnen aber nur zwischen dem Nähen für das Haus, gewissermaßen als Belohnung ihres Fleißes, zu gestatten ist. Man wird finden, daß Mädchen weit eifriger sind, solche künstliche

Arbeiten zu machen, wenn es ihnen mehr als Erholung von der nothwendigen Näharbeit vergönnt, als wenn es befohlen wird.

Ueber den Zeitpunkt, wo kleine Mädchen in Handarbeiten unterrichtet werden sollen, läßt sich nichts Allgemeines bestimmen, weil sie sich sehr verschieden entwickeln; doch muß es allen eben so als unmöglich erscheinen, nicht nähen oder stricken, als nicht lesen zu lernen.

Sollte ein Mädchen gar keine Neigung zu weiblichen Arbeiten zeigen, so versuche man diese dadurch einzuflößen, daß man sie veranlaßt, als Kind Puppenkleider zu machen, später aber sich thätig der Armen anzunehmen. Man bringe nämlich arme Kinder, oder erzähle ihr wenigstens von solchen, denen es an der nöthigen Bekleidung fehlt, und leite sie auf den Gedanken, daß sie dem Mangel abhelfen könne, wenn sie sich Mühe gebe. Dann verschneide die Mutter alte Hemden und sonstige Kleidungsstücke und lasse das Mädchen helfen, daraus etwas für die armen Kinder verfertigen, sie lehre ihr auch Strümpfchen stricken für die kleinen Füße, die sie nackt gesehn.

So wie dieß ein Mittel ist, dem einen kleinen Mädchen Geschmack am Nähen und Stricken beizubringen, so erreicht es die Mutter bei einem andern dadurch, daß sie in ihm den Wunsch erregt, etwa dem Vater zum Geburtstage eine zierliche Arbeit zu machen. Gelingt es, so bemühe sie sich, die Lust an solchen Arbeiten wach zu erhalten, besonders bei erneuten Anlässen. Jedes Kind muß hier nach seiner Eigenthümlichkeit behandelt werden.

Es ist wünschenswerth, daß ein Mädchen sich so viel Fertigkeit in künstlichen Handarbeiten erwerbe, um das, was zu einem geschmackvollen Zierrath der Zimmer oder des Anzugs gehört, vollkommen arbeiten zu können; nur muß solche Arbeit keinen zu bedeutenden Aufwand an Zeit oder Geld erfordern, auch nicht hohe Kunstansprüche machen. Mich dauerte es oft, wenn ich so ein armes Kind Wochen, ja Monate lang die Augen anstrengen sah, um gebückt am Stickrahmen sitzend, eine kleine Landschaft, oder gar ein Madonnenbild mit ihrer Nadel hervorzubringen, die man für weit weniger Geld als die Seide zur Stickerei kostete und zugleich weit schöner, in einem Kupferstichladen kaufen könnte. Oder auch, wenn ein Mädchen lange Zeit mit Häkel- oder Filetnadeln angestrengt arbeitete, um einige Ellen Spitzen zu fertigen, die der Spitzenhändler schöner und wohlfeil im Laden verkauft.

Sehr nützlich ist es, wenn Mädchen lernen ihre Kleider zu machen, auch um es später lehren zu können.

Wie sich mit den mehr mechanischen Handarbeiten eine geistigere Beschäftigung sehr gut verbinden lasse, haben wir gesehen.

IX. Die Mädchenerziehung auf dem Lande. Erziehungsanstalten für Mädchen.

Das bisher Gesagte bezog sich vorzugsweise auf Familien, die in einer Stadt leben; sehr verschieden ist die Lage der Familien auf dem Lande. Ein Schullehrer, welcher die kleinen Mädchen in den Elementargegenständen unterrichten kann, findet sich fast in jedem Dorf, aber aus mehr als einem Grunde ist es nicht rathsam, die Mädchen in die Dorfschule zu schicken.

Hat eine Mutter eine sehr große ländliche Haushaltung und dabei nicht Hülfe genug, um Zeit für die Ausbildung ihrer Töchter zu finden, oder ist sie selbst wirklich dem Unterrichten nicht gewachsen, so würde ich ihr rathen, ein gebildetes deutsches Mädchen als Gehülfin bei der Erziehung der Töchter in das Haus zu nehmen. Aber auch in diesem Falle sollte sie als Mutter, so viel nur immer möglich, selbst an dem Unterrichte der Mädchen Theil nehmen. In einer mir bekannten, sehr ehrenwerthen Familie wurde eine solche deutsche Lehrerin der Töchter zugleich durch die Mutter zur künftigen Hausfrau herangebildet; sie galt nicht als Gouvernante, sondern mehr als die älteste Tochter des Hauses.

Jedenfalls ist es besser, eine solche Gehülfin in das Haus zu nehmen, als ohne die entschiedenste Nöthigung die Töchter in Erziehungsanstalten zu schicken, sie so aus dem ihnen von Gott bestimmten häuslichen Lebenskreise herauszureißen, und aus den Augen der Aeltern zu entfernen. Ich wiederhole hier, was ich in Bezug auf die Kleinkinderschulen sagte: „Das Liebesband, welches die Glieder der Familie zusammenbindet, wird in unserer Zeit immer lockerer; Vater, Mutter, Kinder, jedes sieht auf seinen eignen Weg, geht seinen eignen Weg. Was irgend diese lieblose Auflösung und Zerstreuung der Familien befördert, muß sorgfältig vermieden werden."

Man wird nun fragen: verwirfst du denn alle Erziehungsanstalten für Mädchen? Ach leider bedarf es in nur zu vielen Fällen eines Sur-

rogats der häuslichen Erziehung, so daß es dringend nothwendig ist, ein Mädchen einer solchen Anstalt anzuvertrauen. Wer dergleichen Nothfälle einigermaßen kennt, der wird Gott danken, daß es edle Frauen gibt, die ihr ganzes Leben dem schweren Geschäft widmen, verwaiseten Töchtern, so viel es ihnen möglich ist, die verlorene Mutter zu ersetzen. Oft leben auch Aeltern in solchen Verhältnissen, daß es nicht heilsam für die Töchter sein würde, im Hause zu bleiben. Dasselbe ist der Fall, wenn die Mutter sehr krank und leidend, auch wohl gemüthsleidend ist und die Töchter noch nicht erwachsen sind. In Fällen der Art sind christliche Institute für die armen, verlassenen Kinder eine unendliche Wohlthat. Wir meinen Institute, die vom Christenthum durchdrungen, durch dasselbe so geheiligt sind, wie jede Haushaltung es sein sollte, ohne jedoch die Religion als Aushängschild zu misbrauchen und ohne den Mädchen einen matten Ernst und pietistische Redensarten beizubringen, als wären diese, Wahrzeichen des rechten Glaubens.[1]

Indem ich also dankbar die Nothwendigkeit und den Segen guter Erziehungsanstalten, dieser Surrogate der häuslichen Erziehung anerkenne, muß ich dennoch dieß wiederholen:

„Wir wollen Prinzip und Regel, nämlich die ursprünglichen göttlichen und menschlichen Ordnungen in so fern fest im Auge behalten, daß wir nicht von denselben entwöhnt, an Surrogate verwöhnt, diese zuletzt für das einzig Richtige halten, vielmehr Alles aufbieten, um jene alten beseitigten Ordnungen, um ein frommes, ehrenfestes Familienleben wieder herstellen zu helfen."

X. Erholungen.

Wenn wir wünschen, daß jede Mutter ihre Zeit möglichst der Beschäftigung mit ihren Töchtern widmen möchte, so können wir damit freilich nicht eine Dame meinen, die des Vormittags Visiten zu machen oder zu empfangen pflegt und wöchentlich, in der Regel, mehreremale zu Damenthee's und andern Gesellschaften eingeladen ist, wobei nicht allein die Zeit, welche sie in der Gesellschaft zubringt, sondern auch die der

1) Ein Institut der Art ist das anerkannt treffliche meiner lieben Freundin Auguste Teschner zu Waldenburg in Schlesien.

Toilette (ich behalte hier absichtlich den üblichen französischen Namen bei) in Anschlag zu bringen ist.

Eine solche Dame versäumt die schönsten und wichtigsten Stunden bei den Kindern; jene Abendgesellschaften verhindern selbst, daß die Hausgenossenschaft: Aeltern, Kinder, Dienstboten, den vollbrachten Tag durch einen kurzen, einfachen Abendgottesdienst beschließen. Die kleinern Kinder müssen, während die Mutter in der Abendgesellschaft ist, durch fremde Hände zu Bette gebracht werden, da es doch recht eigentlich der Mutter zukommt, sie hierbei zum Beten anzuhalten und ihnen den letzten Segen vor dem Einschlafen zu geben. Die größern Kinder verlieren ihre schönste Abendstunde, wo die Mutter ruhiger und ungestörter unter ihnen sein kann, als sie es den ganzen Tag gekonnt.

Diese Zerstreuungen müssen also bei dem von uns entworfenen Lebensplan den Kindern geopfert werden, keineswegs aber die rechte Geselligkeit, welche gewis zu einem glücklichen Familienleben gehört. Die kleinen Kinder kann man, wenigstens im Winter, um sechs Uhr schlafen legen, die andern Mädchen sollen, bis sie erwachsen sind, um acht Uhr schlafen gehen und früh aufstehen. Dann bleibt den Aeltern und ihren erwachsenen Kindern, zu ganz nothwendiger Erholung von der Tagesarbeit, der freie Abend, den sie im eigenen Hause mit besuchenden Freunden, oder im geselligen Kreise bei andern befreundeten Familien zubringen können. Das ist die Zeit für Gespräche, Musik und Lectüre. An solchen Abenden soll der Vater die größten Meisterwerke von Göthe, Schiller, Shakespeare u. a. vorlesen, auch solche, welche die Töchter nicht für sich selbst lesen dürfen, weil sie für Mädchen anstößige, wegzulassende Stellen enthalten.

Für eine Mutter, die den ganzen Tag über ihrem heiligen und oft schweren Beruf obliegt, ist eine solche Ausspannung und Erholung nicht nur zuläßig, sondern nothwendig. Wenn sie bis zum Schlafengehen fort und fort arbeitet, wirkt, sorgt, so kann sie nicht am andern Morgen mit frischem Muth und munter wieder ans Werk gehen; nur durch die Unterbrechung, durch den Abschnitt im Arbeitsleben wird es ihr möglich. Eine Hausfrau, die ununterbrochen fortschafft, die keine freie Stunde für geistige Genüsse, für freundlichen Verkehr mehr hat, wird zu einer Lastträgerin und wird bald nicht mehr im Stande sein, geistig frisch auf die Töchter einzuwirken.

Jeder Wintertag habe also seine abendliche Feierzeit; im Frühling und Sommer gesellen sich zu dieser Feierzeit Spaziergänge, an denen die ganze Familie Theil nimmt.

Bei dem gegenwärtig so erleichterten Verkehr kann die Mutter auch, sobald sie nicht mehr durch kleine Kinder an das Haus gebunden ist, mit den Ihrigen schöne Gegenden und kunstreiche Städte besuchen. Kehren sie dann zurück, reich an innern Bildern und schönen Erlebnissen, geistig gestärkt und gefördert, so blicken sie gern und oft in lieber Erinnerung auf das Erlebte zurück.

Ein Familienleben, wie ich es geschildert, ist so schön und so reich an wahrer unschuldiger Freude, einer Freude, nach der viele vergebens durch stete unruhige, unbefriedigende und vielfach das Gewissen beschwerende Zerstreuungen haschen, daß es die Mühen und Sorgen einer gewissenhaften Hausfrau reichlich lohnt.

XI. Zum Schluß.

Wir hatten es mit einem Gegenstande zu thun, der uns nöthigte, auf eine Menge von Einzelheiten einzugehen. Wer könnte diese Einzelheiten der Mädchenerziehung erschöpfen? Hat er auch noch so viele berührt, so wird eine erfahrungsreiche Mutter ihm dennoch manches nennen, worüber er sich hätte aussprechen sollen. Daß aber dieß Einzelne nicht immer begriffsweise zusammengefaßt und viele Fälle unter Eine Regel gebracht werden können, sahen wir schon; auch daß die Mütter, für welche vor allen unsere Arbeit bestimmt ist, an allgemeinen Grundsätzen und Regeln sich ungern genügen lassen, sondern Rath für bestimmte Fälle verlangen.

Wovon ich zu Anfang sprach, davon noch ein Wort — vom Familienleben.

Wir sehen uns in dieser traurigen Zeit überall nach Hülfe und Rettung aus unserm sittlichen und politischen Verderben um. Viele suchen diese Hülfe besonders in Reform und Erneuung der Kirche und des Staates und hoffen, daß die Regeneration dieser zwei allen kleinern Lebenskreisen, die sie umfassen, neues Leben, Segen und Heil bringen werde. Wir aber meinen, es müsse hinwiederum auch aus den kleinsten Kreisen, aus den Familien, neues Leben, Segen und Heil auf Staat

und Kirche kommen; Staat und Kirche würden, wäre ihre Verfassung auch die vollkommenste, doch nur inhaltsleere oder übel ausgefüllte Formen sein, so lange die ihnen angehörigen Familien tief im Verderben liegen.

Auch im Innern solcher Familien, solcher kranken und faulen Glieder von Staat und Kirche kann nichts segensreich gedeihen, bis das Verderben von ihnen weicht; am wenigsten die Mädchenerziehung, welche ganz in der Familie wurzelt.

Darum mußte ich, wie jeder, der sich unterfängt, über Mädchenerziehung zu schreiben, die tiefen Schäden unseres Familienlebens offen, der Wahrheit gemäß darlegen, und so gut ich wußte und konnte, rathen, wie sie zu heilen seien.

Ich weiß zu wohl und fühle es tief, wie große Verantwortung auf der Seele dessen liegt, der es wagt, über Erziehung Rath zu geben. Ein Wehe ist ja über den ausgesprochen, welcher eines der Kleinen ärgert. Möge jedes Aergernis von diesem Buche fern sein, möge es der Jugend zum Segen werden.

Gebe Gott, das ist zuletzt mein herzlichster Wunsch, daß in die Häuser Hoher und Niederer: christliche Ehrbarkeit und Frömmigkeit, Erziehung der Kinder „in der Zucht und Vermahnung zum Herrn" und hiermit Friede Gottes und Hoffnung des ewigen Lebens zurückkehren.

V. Schlußbetrachtungen.

1.

Pädagogik.

Die Geschichte lehrte uns die unter einander höchst verschiedenen Pädagogen der letzten Jahrhunderte kennen; wir sahen, daß jeder ein bestimmtes Ideal hatte, welches er erstrebte, jeder sich mehr oder minder klar einen Normalmenschen dachte, welcher durch seine Erziehungsweise aus jedem Kinde hervorgehen sollte.

Baco definirte die Kunst: homo rebus additus, sie sei der Mensch, welcher den Dingen das Gepräge seines Geistes aufdrücke. Gehört die Erziehungskunst unter diesen Begriff? Gewis nicht, wir müßten denn die zu erziehenden Kinder als ein bloßes Material ansehen, dem der Erzieher sein Ideal aufpräge, wie der Bildhauer dem Marmorblock. Analog der Bacoschen Definition könnten wir aber die Erziehungskunst im allgemeinsten Umrisse so charakterisiren: sie sei homo homini additus.

Um diese letztere Definition richtig zu verstehen, müssen wir uns klar machen, was es mit jenen verschiedenen Idealen, den Normalmenschen der Erzieher, für eine Bewandtnis habe. Sucht nicht ein jeder von ihnen, bewußt oder unbewußt, die Bestimmung, das Ideal des Menschengeschlechts, das generische, alle Individuen umfassende, zu ergründen, will er nicht jedes Kind dem generischen Charakter und Ideal der Menschheit gemäß erziehen?

Gott ist der Erzieher des Menschengeschlechts, von ihm und zu ihm ist der Mensch erschaffen, Anfang, Fortgang und Vollendung der Menschheit ist Sein Werk. Dem Erzieher gilt das: auf Sein Werk mußt du schauen, wenn dein Werk soll bestehen — auf die göttliche „Erziehung des Menschengeschlechts." Aber es genügt dem Erzieher nicht, den generischen Charakter und das Ziel der ganzen Menschheit zu ahnen, er

muß noch ein zweites ins Auge fassen. Jedes Kind wird mit einer leiblichen und geistigen Eigenthümlichkeit geboren, die es scharf von allen andern Kindern unterscheidet, wiewohl alle jenen gemeinsamen generischen Charakter haben. Nie waren zwei Kinder einander völlig gleich, jedes ist ein ganz eigenthümlicher personificirter Organismus natürlicher Gaben, ein durchaus individueller, personificirter Beruf. Ein unsichtbarer, geheimnisvoll wirkender Meister bildet jedes nach einem besondern Ideal, ein Meister, der nicht nach menschlicher Künstler Weise schafft, und dann sein Kunstwerk, als ein ganz von ihm Getrenntes, verläßt, sondern fort und fort im Menschen bis an dessen Tod wirkt, damit derselbe seinem Prototypus entspreche und seinen Beruf erfülle. [1] —

Mit gleicher väterlicher Liebe sorgt Gott für jeden Einzelnen wie für das ganze Menschengeschlecht.

Der Beruf des Erziehers ist: ein gewissenhafter, folgsamer „Mitarbeiter" des göttlichen Meisters zu sein, zu streben, das Ideal zu erkennen und verwirklichen zu helfen, zu dessen Realisation der Meister dem Kinde schon die potentia, den Samen, eingepflanzt hat. Ich wiederhole: dem Erzieher gilt das: auf Sein Werk mußt du schauen, wenn dein Werk soll bestehen, und zwar nicht bloß auf das schwer begreifliche Werk Gottes im Menschengeschlecht, sondern auf Sein Werk in jedem einzelnen zu erziehenden Kinde. —

Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde, aber nach dem Falle, heißt es, „zeugete Adam einen Sohn, der seinem Bilde ähnlich war," nicht dem göttlichen; Fleisch aus Fleisch geboren, ein von Gott abgekehrtes Menschenkind. In den Jahrtausenden, welche seit Adam verflossen, lebte nur ein Kind, das ursprünglich von oben geboren, in eigener Kraft zunahm an Weisheit, Alter und Gnade bei Gott und den Menschen und keiner Erziehung, nur Pflege bedurfte. — Alle andern Menschen sind allzumal Sünder von Jugend auf, in allen ist Gottes Ebenbild entstellt.

Das Ziel aller Bildung ist: Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes, welche mit der Wiedergeburt beginnt. „Diese ist das Werk der zeugenden, schöpferischen Kraft Gottes (ἐκ θεοῦ γεννηθῆναι) und wirkt, wiewohl in ihrem Ursprung und in ihrem Ziele Geheimnis (Joh. 3, 8) auf

1) Wir sahen daß der Erzieher außer dem generellen und individuellen Charakter eines Kindes, auch dessen Familie, Vaterland und Religion ins Auge fassen müsse.

Erden in warnehmbarer, unverkennbarer Weise eine neue Schöpfung, einen neuen Menschen."[1] Das Geheimniß ihres Ursprungs ist das Geheimniß des Sakraments der Taufe, „des Bades der Wiedergeburt." Fortan sind zwei Potenzen im Kinde, Anfänge des Kampfes von Geist und Fleisch, des alten und neuen Menschen, eines Erneuerungskampfes, welcher bis an des Lebens Ende dauert.[2] Eltern und Erzieher sind nun des Kindes Beistände in diesem Kampfe. Die Aufgabe christlicher Pädagogik ist: liebevoll und weise zu wachen, zu beten und zu arbeiten, daß in den Kindern der neue Mensch wachse und erstarke, der alte Mensch dagegen ersterbe.

So verstehen wir das homo homini additus. —

* * *

Die kirchliche Lehre von der Taufgnade wird aber angegriffen; wiedertäuferische Ansichten sind in unserer Zeit weit verbreitet. Viele sehen in der Taufe nur eine symbolische Handlung, durch welche der Täufling vorläufig unter die Glieder der christlichen Kirche aufgenommen werde, ohne dadurch wahrhaftig und wesentlich ein solches zu sein, da er ja noch untüchtig zum Glauben. Erst durch die Confirmation werde er mit Bewußtsein ein wirkliches Glied der Kirche.[3] Taufgnade annehmen, sagt man, heiße magische Wirkung des Sacraments annehmen.

Ich verweise hierüber an die Dogmatiker, besonders an Luther, und will nur dieß bemerken.

Die Zweifel an der Taufgnade scheinen vornämlich von der Meinung auszugehn: wenn dem Menschen von Gott Gnade widerfahren solle, so könne er sich hierbei nicht rein passiv verhalten, der Herr könne insbesondere nichts Geistiges schenken, wofern das Geschenk nicht vom Beschenkten mit verständigem Bewußtsein angenommen werde. —

Werfen wir einen Blick von den Gnadengaben auf die natürlichen

1) Harleß, Ethik. 77.

2) Catech. major.: Kraft und Werk der Taufe sei: veteris Adami mortificatio et postea novi hominis resurrectio. Quae duo per omnem vitam exercenda sunt, ita ut Christiani vita nihil aliud sit, quam quotidianus quidam Baptismus, semel quidem inceptus, sed qui semper exercendus sit.

Und J. Gerhard sagt: Infantes per baptismum primitias spiritus et fidei accipiunt. —

3) Intelligo ut credam; Denkglaube ist dieser Ansicht nahe verwandt. Vgl. S. 50.

Gaben. Sagt man nicht: Dichter werden geboren? Muß man nicht zugestehn, daß in dem neugebornen Kindlein Shakespeare die Potentia, der Keim des größten schöpferischen Talents, das je die Welt sah, still und niemandem bemerkbar schlummerte, wie einst in einer kleinen Eichel die potentia der mächtigen tausendjährigen Eiche, die vor unsern Augen steht? Würde man den Meistern in Israel, welche diese potentia bezweifelten, nicht antworten: Ihr irret, darum daß ihr nichts wisset von der Kraft Gottes? — Denn wem gebührt die Ehre? Der Dichter war doch nicht ein Kunstwerk seiner Eltern? Der Gott aber, welcher auf eine tief geheimnisvolle uns unbegreifliche Weise die leibliche Zeugung geistig segnet, sollte der nicht in das von ihm verordnete Sacrament einen eben so wunderbaren Segen legen können?[1] —

Wiewohl ich an die Dogmatik hinsichtlich der näheren Begründung dieser Lehre nochmals verweise, bemerke ich aber, daß dieselbe für die Pädagogik von der größten Wichtigkeit ist. Glauben christliche Eltern an einen wirklichen Anfang eines neuen geheiligten Lebens in ihrem Kinde, sehn sie in ihm ein Kind Gottes, in welchem der heilige Geist wirkt, so erziehn sie es auch als ein geheiligtes Kind Gottes, halten es früh zum Gebet an und machen es mit dem Worte Gottes bekannt? Glauben sie aber nicht, daß im Kinde der Same eines neuen Lebens sei, halten sie es für einen „natürlichen Menschen, der nichts vom Geiste Gottes vernimmt," für untüchtig zum Glauben, so frägt es sich: ob sie überhaupt christlich gesinnt seien oder nicht. Im letztern Falle werden sie das Kind als ein Rousseausches Naturkind, als ein heidnisches Kind, heidnisch erziehen. Im erstern Falle aber — welcher bei Baptisten und Wiedertäufern statt findet — werden sie freilich auch in dem Kinde einen Heiden sehen, den sie aber durch das Wort, durch Erweckungsreden, von früh auf zum Christenthum zu bekehren trachten. Auf solche Weise vermeinen sie selbst die Wiedergeburt zu bewirken, statt daß dem Anhänger der kirchlichen Lehre die Pflege des dem Kinde schon durch die Taufe eingepflanzten Keims eines neuen Lebens Aufgabe der Erziehung ist.

1) Die unwürdige Art wie das Sacrament öfters verwaltet wird, dürfte manchen irre machen. Wenn uns der König ein herrliches Kleinod durch einen unverständigen Diener übersendet, der das Kleinod gar nicht zu schätzen weiß, wird um deswillen der Werth des Kleinods geringer?

2.

Pelagianische Pädagogik.

Ich nannte Rousseau. Wir lernten ihn als den wahren Repräsentanten der Pädagogik kennen, welche ich kürzlich als pelagianische, ja hyperpelagianische bezeichnen will. „Alles ist gut, so beginnt Rousseaus Emil, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles artet unter den Händen des Menschen aus." Diese Worte bezieht er nicht etwa auf Adam vor dem Falle, sondern auf jedes neugeborne, aus sündlichem Samen erzeugte Adamskind. An einer andern Stelle sagt Rousseau: „das Grundprincip aller Moral, auf welches ich in allen meinen Schriften gebaut und das ich im Emil so klar als mir möglich entwickelt habe, ist: daß der Mensch von Natur gut ist, Gerechtigkeit und Ordnung liebt, daß im menschlichen Herzen keine ursprüngliche Verkehrtheit liegt, und die ersten Regungen der Natur immer richtig sind." [1]

So läugnet er entschieden die Erbsünde und will die Worte umstoßen: was vom Fleisch geboren ist, das ist Fleisch; Fleisch und Blut können nicht das Reich Gottes ererben. — Wenn der christliche Pädagog Erneuung bezielt, Absterben des alten, Beleben und Wachsen des neuen Menschen, so weiß Rousseau nur von dem einen, dem alten Menschen, er nennt ihn selbst: den Naturmenschen. Diesen will er von früh auf hegen und pflegen, zur Täuschung putzt er ihn heraus mit erborgtem christlichen Schmuck, wiewohl er das Christenthum ignorirt, und sich rühmt, daß sein Naturkind keiner Religion und Kirche angehöre.

Wir sahen zu welchen Verkehrtheiten Rousseau durch diese unchristliche Grundansicht gezwungen wurde, zu welchen Unnatürlichkeiten, während er überall die Natur im Munde führt, zu welchen Sophistereien, wenn er nachweisen will, daß alles Böse erst durch Erwachsene in das ursprünglich engelreine Kind gepflanzt worden sei. Der volle Gegensatz von Rousseaus Pädagogik ist die kerngesunde Pädagogik Luthers. Schon der Vergleich beider kann jeden überzeugen, daß die Eintheilung der Pädagogen in Pelagianer und Antipelagianer fundamental und von der größten praktischen Bedeutung sei.

1) Vergl. Gesch. der Pädagogik 2, 225. 213.

3.

Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes. Bildung.

Christus sprach: seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist. So stellt er uns das höchste Vorbild hin, und erinnert uns an das verlorene Paradies, da der Mensch noch ungetrübtes Ebenbild jenes Vorbildes war. Wir fassen Muth, dem Kleinod nachzujagen, welches vorhält die himmlische Berufung Gottes in Christo Jesu.

Christliche Bildung bezielt Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes durch Beleben und treues Pflegen des neuen und Ertödten des alten Menschen. Der Prozeß dieser Wiederherstellung zeigt sich daher zugleich erbauend und zerstörend, positiv und negativ, und zwar in Bezug auf:

a. Heiligkeit und Liebe.
b. Weisheit.
c. Macht.
d. Schaffende Kraft.

4.

Verbildung.

Wenn die ächte, gottgefällige Bildung eine solche Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes im Menschen bezielt, daß der neue Mensch vom Himmel in ihm eine Gestalt gewinne, der alte Mensch aber getödtet werde, so gibt es dagegen eine falsche, teuflische[1] Bildung, eine Ver- und Zerrbildung, der es noch nicht an der angeborenen Sünde genug ist, welche vielmehr die Kinder mit bösem Instinkt naturalisierend, oder selbst mit methodischer Verziehungskunst verdirbt. Das Ideal einer solchen Verbildung wäre: den Keim der Gnade, den neuen Menschen in den Kindern zu tödten, dagegen den alten Menschen der Sünde zu hegen und zu pflegen, bis er allein und ungehemmt herrschte. —

1) Juste traditi sumus antiquo peccatori, praeposito mortis, quia persuasit voluntati nostrae similitudinem voluntatis suae, quae in veritate tua non stetit. Augustin. Conf. 7, 21.

Mühlsteinwürdige Aergernisse werden hier gegeben. Vor den verderblichen Abwegen ist auf alle Weise zu warnen; deshalb müssen wir Zucht in dem Herrn und Verzug, Bildung und Verbildung ins Auge fassen.

5.

a. Wiederherstellung der Heiligkeit und Liebe. Christlich ethische Bildung.

Der Mensch fiel aus Hochmuth, weil er seinem Schöpfer nicht bloß ähnlich, sondern ihm gleich sein, ihm nicht mehr in kindlicher Liebe gehorchen wollte. An der Stelle der Liebe zu Gott herrschte in ihm fortan wahnsinniger Eigendünkel und Eigenliebe; damit er hierin nicht völlig untergehe, behielt sich der treue Gott in ihm eine Stätte in dem durch den Tod des Sünders kräftig beglaubigten Gewissen. Dieß war des Menschen Mitgift, als er aus dem Paradiese vertrieben wurde, es war sein strenger Schutzengel gegen die Erbsünde, die ihn wider seinen Willen demüthigte unter die Furcht Gottes, welche der Weisheit Anfang ist, es war der innere Zuchtmeister auf Christum. Später ward das Gesetz als äußerer Zuchtmeister zugesellt, schlafende Gewissen zu wecken, vom sündlichen Wesen des Menschen angesteckte, irrende zurecht zu weisen.[1]

In der Fülle der Zeit erschien Christus, das abgefallene Menschengeschlecht mit Gott zu versöhnen und das Reich des kindlichen Gehorsams und der Liebe wieder aufzurichten.

Die Erklärung jedes der zehn Gebote im kleinen lutherischen Katechismus beginnt mit den Worten: Wir sollen Gott fürchten und lieben. Das soll der Kinder Gewissen aufwecken, ihnen Furcht Gottes einprägen; aber zum Fürchten ist das Lieben hinzugefügt, in diesen zwei Worten ist Gesetz und Evangelium befaßt, alt- und neutestamentliche Auslegung der Gebote. Gewissen und Gesetz erinnern fort und fort den sündigen Menschen an Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit, und treiben ihn zur Buße; das geängstete Gewissen findet aber Frieden im Hinblick auf die erbarmende Liebe Christi, im Glauben an ihn, der der Welt Sünde trägt. —

Auf die Heiligkeit, Gerechtigkeit und Liebe Gottes weist die heilige

1) Röm. 2, 14—27. Juden und Heiden.

Schrift uns wiederholt, als auf unser Vorbild hin. „Ihr sollt heilig sein, spricht der Herr, denn ich bin heilig." „Seid barmherzig, wie auch euer Vater im Himmel barmherzig ist." „Ihr Lieben, hat uns Gott also geliebet, so sollen wir uns auch unter einander lieben." Alles aber faßt Christus in den Worten zusammen: „seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist."

So ermahnt er den Menschen, wir wiederholen es, zur Rückkehr zu Gott, zur Wiederherstellung seiner ursprünglichen Gottähnlichkeit, Er, der selbst „der Glanz von Gottes Herrlichkeit und das Ebenbild seines Wesens", der Anfänger unsres Glaubens war, wie Er einst des Glaubens Vollender sein, das Werk seiner Hände nicht lassen wird. Seine Todesstunde war die Geburtsstunde einer neuen, Sünde und Tod überwindenden, liebenden, Gott wohlgefälligen Welt. Nach seinem Hingange zum Vater sandte Er uns den heiligen Geist, um sein angefangenes Werk in den Herzen der Menschen zu vollenden, und das Reich Gottes über die ganze Erde auszubreiten. Er, der Erzieher des Menschengeschlechts ist der Meister aller Erzieher, Er muß sie in alle Wahrheit leiten, ihre Arbeit segnen und sie beten lehren. Nur unter seiner Leitung kann die christlich ethische Bildung gedeihen, kann in den Kindern Gottes Ebenbild erneut, Glauben, Heiligkeit und Liebe in ihre Herzen gepflanzt, Unheiligkeit und Lieblosigkeit ausgereutet werden.

6.

Antichristliche, unsittliche Verbildung.

Wer mag aber die mannigfaltigen Versündigungen der Eltern und Lehrer gegen die christlich ethische Bildung aufzählen?

Man schläfert das Gewissen der Kinder ein, statt es zu wecken. Sünden werden als verzeihliche Schwächen behandelt.

Ja an die Stelle des göttlichen Gewissens pflanzt man einen Lügengeist, eine Teufelsstimme in die Herzen der Kinder. So weist man sie z. B. nicht hin auf die Ehre bei Gott, als auf den höchsten, reinsten Beifall, sondern hält ihnen immer das falsche, trügerische Irrlicht der Ehre bei Menschen vor, uneingedenk der Warnungsstimme des Herrn: Wie könnet ihr glauben, die ihr Ehre von einander nehmet, und die Ehre, die von Gott allein ist, suchet ihr nicht? — Wie oft muß man

hören: was werden die Leute sagen? Auf die Leute verweisen thörichte Eltern ihre Kinder, als auf die höchste Instanz, auf die Gewohnheit der Menge, welche auf dem breiten Wege wandelt, der zur Verdammnis führet; statt den Kindern früh des Apostels kühnes Wort: was gehen mich die draußen an? einzuprägen. —

Hiemit verwandt ist es, daß man die Kinder anleitet zum Heucheln und Scheinenwollen vor den Leuten, sie zu wurzellosen, todten Pharisäertugenden dressirt, mit denen sie ja bei den Leuten ausreichen, die nach keiner ethischen Beglaubigung fragen, denen der Schein für das Wesen gilt.

Verfolgen wir das Leben fleischlich gesinnter Menschen bis in ihre Jugendzeit zurück, wie viele schwere Verschuldungen ihrer Eltern treten uns hier so oft entgegen. Durch unverantwortliches Zulassen, ja vorsätzliches Veranlassen, wurden die ersten Keime zu Werken des Fleisches in die Kinder gepflanzt. Wer mag es aussprechen, wie heillos wüstes Tanzen, gemeine Schauspiele, Lesen schlechter Romane auf Kinderseelen wirken! Wie oft mag Karten- und Lottospiel in den Kinderjahren Anfang späterer wahnsinniger Spielwuth gewesen sein, und solch gefährliches Spielzeug schenken verblendete Eltern ihren Kindern!

Wie vieles könnte hier noch angeführt werden von der lieblosen Härte Erwachsener gegen die Kinder, dem bösen Beispiele, welches sie ihnen geben, den unbesonnenen, ja frechen Reden, welche die Kinder aus ihrem Munde hören:[1] — doch es ist für jetzt genug gesagt, um den Ausdruck: antichristlich unsittliche Verbildung zu rechtfertigen.

7.

b. Wiederherstellung der Weisheit. Intellektuelle Bildung. Abwege.

Mit der Sünde entstand der Irrthum, der Abfall von der Wahrheit. — Adams Benennen der Thiere im Paradiese bezeugt die tiefe gottähnliche Einsicht, welche er vor dem Falle hatte. Denn es heißt: wie der Mensch die Thiere benennen würde, „so sollten sie heißen."

1) Maxima debetur puero reverentia, si quid
Turpe paras, hujus tu ne contemseris annos.
Wie viele Christen beschämt Juvenal!

Eine göttliche Approbation der adamischen Nomenklatur, zum Zeichen, daß Adams Namen adäquat waren, dem Wesen der benannten Thiere entsprachen; eine Approbation, welche die von der modernen Wissenschaft willkührlich gemachten und den Kreaturen beigelegten Namen gewis nicht erhalten würden.

Aber eine Wiederherstellung jener ursprünglichen unschuldigen Weisheit ist in Aussicht gestellt. Sie ist aller intellektuellen Bildung Ziel; diese soll den Irrthum zerstören, zur wesentlichen Wahrheit führen, wie die christlich ethische Bildung die Sünde zerstören und zur Tugend aus dem Glauben führen soll.

Ist das Gewissen ein Correlat der Erbsünde, so ist die Vernunft als Correlat des Erbirrthums ein intellektuelles Gewissen, ein Organ der intellektuellen Selbsterkenntnis.

Es ward von den Vertheidigern des Christenthums viel gegen die Vernunft gesagt; man hätte ebenso gegen das Gewissen auftreten können. Wir sahen ja, daß in den Menschen, statt des ächten Gewissens, der Stimme Gottes, ein verfälschtes Gewissen, eine Teufelsstimme einziehen kann, welche ihn zu allem Bösen verführt. Auf ähnliche Weise wird die Vernunft verfälscht, vornämlich durch den Stolz; unverfälscht vertritt sie Gottes Wahrheit im Menschen, wie das Gewissen Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit. —

„Die Vernunft, sagt Hamann,[1] ist heilig, recht und gut; durch sie kommt aber nichts als Erkenntnis der überaus sündigen Unwissenheit.“[2] So demüthigt uns die ächte Vernunft und weist den sündigen unwissenden Menschen auf den heiligen allwissenden Gott hin. Durch die verunheiligte, unrechte, böse Vernunft kommt dagegen einerseits die gränzenlose Anmaßung absolut zu wissen, ganz wie Gott die Wahrheit zu erkennen; andrerseits ein Verzweifeln an aller Erkenntnis der Wahrheit, eine stolze, kalte Akatalepsie. Die „heilige gute Vernunft“ des Christen begibt sich beim heil. Geist in die Lehre, der in alle Wahrheit leitet. In dessen Schule, es ist die Schule der Demuth, lernt er seine intellektuellen Gränzen kennen, die Gränzen zwischen der Region des Glaubens und des Schauens. Er erkennt, daß der Mensch seit dem Falle in

1) Wolken 2, 100.

2) Weisheit Sal. 1, 4: „Denn die Weisheit kommt nicht in eine boshaftige Seele und wohnet nicht in einem Leibe der Sünde unterworfen.“

regione dissimilitudinis ist, scheidet das was ihm zu begreifen vergönnt ist, von den, dem Glauben anheim fallenden, unbegreiflichen Mysterien, deren Wesen Gott allein durchschaut, weil er dieß Wesen ist.

Absolute Wahrheit, wie sie in Gott, ist dem Menschen, so lange ihn die irdische Hütte beschwert, eben so unerreichbar, als absolute Heiligkeit. Wer da behauptet: er habe die absolute Wahrheit, der muß auch nachweisen, daß er ein absoluter, vollkommener, mit göttlicher Macht ausgerüsteter Heiliger sei.[1] Scientia et potentia — et sanctitas — coincidunt in idem.

Analog dem Heiligungskampfe wird vom Menschen zeitlebens ein Weisheitskampf um die Wahrheit geführt.

Analog der ethischen Verbildung läuft die intellektuelle von Gott abgekehrter und verkehrter Menschen, welche vom Wissen aufgeblasen, die Gränzen dieses Wissens verkennen. Auch verkennen sie den Geber aller Erkenntnis, bitten nicht um Weisheit, danken nicht für geschenkte Einsicht, da sie alles Wissen als Frucht eigener Geistesarbeit betrachten. Aber ihre Arbeit, die nicht in Gott gethan, nicht Gottes, sondern eigene Ehre sucht, ist Knechtesarbeit ohne Segen und Frieden. Leider charakterisirt dieß das gewöhnliche wissenschaftliche Treiben unserer Zeit, und diese Verbildung vieler Gelehrten hat die stärkste böseste Rückwirkung auf den Unterricht der Jugend. Eitelkeit treibt jene, durch Eitelkeit treibt man diese, man richtet sie ab mit dem Erlernten vor den Leuten zu scheinen. So kann es dahin kommen, daß jede Freude an dem, was sie lernen und wie sie lernen, von der eiteln Freude am Lobe der Leute ganz verdrängt wird; alles was unterm Fluche solcher Eitelkeit liegt, muß verwelken. Wenn auf diese Weise Alt und Jung, Lehrer und Schüler nach Art des Narcissus in eitler Selbstverliebtheit und Selbstverehrung zu Narren werden, so geschieht dieß Andern, indem sie einem ungöttlichen, wissenschaftlichen Cultus ihr ganzes Leben, Dichten und Trachten weihen. Naturforscher, völlig in die Geschöpfe versunken, fragen nicht nach dem Schöpfer, ein neues Heidenthum; Philologen, alles Christliche hintan-

1) Nicht als wäre alle und jede Wahrheit nur wahrscheinlich, zweifelhaft, sondern jede Wahrheit hat etwas ganz Begreifliches und zugleich etwas ganz Unbegreifliches. Dieß gilt zuletzt selbst vom tiefsten Wesen der mathematischen Wahrheit, von ihrem letzten Grunde. Vgl. das „Geheimnißvoll-offenbar“ überschriebene Kapitel.

setzend, treiben Götzendienst mit den alten Klassikern. Auch diese Verirrungen wirken verderblich auf die Jugend zurück.

Von so manchen andern Abwegen der Lehrer, wie der pädagogischen Gesetzgeber, ist anderwärts die Rede gewesen.

8.

Wiederherstellung der Macht.

Der Mensch sollte „herrschen über die Fische im Meer und über die Vögel unter dem Himmel und über das Vieh und über die ganze Erde und über alles Gewürm das auf Erden kriechet.“ Diese Herrschaft war die des Ebenbildes Gottes im Namen Gottes, eine von allen Kreaturen anerkannte friedliche. So stellen die Maler Adam und Eva im Paradiese dar, im Frieden mit Löwen und Tigern, welche sie umgeben. Als aber der Mensch Gott ungehorsam ward, da wurden ihm die Kreaturen ungehorsam, welche ja nur den Stellvertreter Gottes in ihm verehrt hatten.[1]

Eine Art Herrschaft blieb aber dem Menschen auch nach dem Falle. „Eure Furcht und Schrecken, spricht der Herr zu Noah und seinen Söhnen, sei über alle Thiere auf Erden, über alle Vögel unter dem Himmel, und über alles, was auf dem Erdboden kriechet; und alle Fische im Meere seien in eure Hände gegeben.“

Aber es war nicht mehr die erste friedliche Herrschaft, es war die Herrschaft der Furcht und des Schreckens. Auch gieng damals ein Schreckensgebot vom Herrn aus. Wie er dem Menschen vor dem Falle einzig „allerlei Kraut“ und Baumfrüchte zur Speise gab, so heißt es dagegen nach der Sündfluth: „Alles was sich reget und lebet, das sei eure Speise, wie das grüne Kraut habe ich es euch Alles gegeben.“

Daher ist bis heute die Herrschaft des gefallenen Menschen über die Thiere so beschaffen, daß sie ihn fürchten wie Empörer die Gewalt des Regenten, doch mehr seine Waffen als sein göttliches Gepräge fürchten. Aber jene Verheißungen im Jesaias von einer Zukunft, da ein kleiner Knabe Kälber und junge Löwen mit einander treiben und ein Säugling seine Lust haben werde am Loch der Otter, sie deuten auf

1) Vgl. Kanne's in vieler Hinsicht treffliche Vorrede zum ersten Theil seines Buches: „Leben und aus dem Leben erweckter Christen.“

die einstige Wiederherstellung der Menschenherrschaft über die Thiere. Daniel in der Löwengrube, Paulus, dem nach dem Wort des Herrn (Marc. 16, 18.) die Otter kein Leids thut, sie sind Vorläufer jener Herrschaft, welche der Mensch nicht in Kraft seiner Waffen, sondern seines Glaubens einst wieder erhalten soll.

Der Durchgang der Israeliten durch den Jordan und durch das rothe Meer, Elias wirksames Gebet gegen und für den Regen, Christi Stillen des Sturms durch das Wort: schweig und verstumme! sein Wandeln auf dem Meere, alles dieß deutet auf ein künftiges Gebieten des Menschen auch über die unorganische Natur, auf ein ethisches Gebieten in Kraft des Glaubens, in der Kraft Gottes.

Auf ein ähnliches künftiges Herrschen deuten die Krankheitsheilungen.

Man wird aber einwenden, daß alles, was hier über Wiederherstellung der Macht gesagt wird, von Wundern der Vergangenheit auf eine wundervolle Zukunft hinweise.

Freilich haben wir in der Gegenwart nur den Schatten jener vergangenen und zukünftigen Güter, nur mit diesen Schatten haben wir es zunächst zu thun.

Diese meint der nüchternste Philosoph, der große Baco, wenn er sagt: Scientia et Potentia hominis coincidunt in idem; in dem Maße als der Mensch die Natur kenne, beherrsche er sie. Ueberall will Baco nicht bloß ein theoretisches Kennen, sondern immer zugleich praktische Macht und Wirksamkeit. Aller theoretischen Naturkunde geht eine praktische Naturkunst [1] zur Seite, die Kunst auf die Natur zu wirken, meist von wissenschaftlicher Erkenntnis aus.

So beherrschen wir freilich die Schöpfung nicht durch die geistige Magie des glaubenstarken Worts, vielmehr machen wir sie uns dienstbar, indem wir die Naturen und Kräfte der verschiedenen Kreaturen erforschen, bändigen und die einen auf die anderen wirken lassen. Wir zähmen und veredeln die Thiere, wir veredeln die Pflanzen, lenken den Blitz, zwingen den Dampf uns zu dienen, fliegen durch Gas, heilen durch Arzneimittel aller Art; das Licht muß für uns an Künstlers Statt arbeiten, der Telegraph ist unser wunderbar schneller Eilbote.

In dieser Region herrschen die Menschen und suchen auf alle Weise

1) Ich gebrauche diese Worte nach der Analogie von Bergbaukunde und Bergbaukunst, Heilkunde und Heilkunst &c.

ihre Herrschaft zu erweitern. Unsere Zeit rühmt sich vorzüglich einer solchen Erweiterung. Aber diese ist wahrlich kein Gewinn, wofern gleichmäßig mit ihr edle Gesinnung, Sinn für das Höhere abnimmt und erstirbt, wenn alle geistige Kraft sich knechtisch in den Dienst des Irdischen begibt und die Menschen ganz verblendet mit krampfhafter Anstrengung einzig materielle Zwecke verfolgen.

Gegen solch ungöttliches, unwürdiges Treiben müssen wir ankämpfen. Es darf uns nicht gleichgültig sein, in wessen Namen wir Thaten thun, nicht gleichgültig ob Moses oder Jannes und Jambres wirken. Es muß im rechten, frommen Sinne theoretische wie praktische Naturwissenschaft — Naturkunde und Naturkunst — gelehrt, beide müssen im Princip wie im Ziel geheiligt werden.

9.

Die schöpferische Kraft des Menschen.

Wenn der Mensch als Ebenbild des Schöpfers dessen Stellvertreter in der Herrschaft über die Kreaturen war, so ward er zugleich hinsichtlich des Schaffens selbst, Gott ähnlich geschaffen.

Es ist als hätte der Schöpfer seine Geschöpfe zu Theilnehmern seines Schaffens haben wollen, da er über Pflanzen, Thiere und Menschen seinen alle Zeiten hindurch fortwirkenden Segen der Fortpflanzung aussprach, anstatt selbst Geschlecht nach Geschlecht zu schaffen.

Aber dem Menschen verlieh er mehr, er verlieh ihm Anlagen zu mannigfaltiger schöpferischer Kunst, und verständigen Willen zur freien Ausbildung dieser Anlagen. Wenn der Bienen Instinkt dodekaedrische Zellen baut, so ist ihre Kunst keine freie, vervollkommnungsfähige; sie müssen Dodekaeder bilden, so wie sich anorganische Elemente zu Granatkrystallen in derselben dodekaedrischen Gestalt innig verbinden.

Welcher Art, kann man fragen, waren die Kunstgaben Adams vor dem Falle? Nur eine wird in der Genesis erwähnt: die Sprachgabe. Es ward schon berührt, daß der Schöpfer die Namen, welche Adam den Thieren gab, gut geheißen, diese Namen daher dem Wesen der Thiere entsprochen haben müßten. In den Namen des Menschen spiegelte sich Gottes Schöpfung ab, es waren wesentliche Namen, wahrhafte Substantiva, entsprungen aus dem Schauen des Wesens der

Geschöpfe. Namen der Art vermögen wir gefallene Menschen nicht zu schaffen.[1] —

Jenes Namengeben Adams könnten wir als die erste ganz vollkommene Aeußerung menschlicher Redekunst betrachten, welche Vollkommenheit die Menschen späterhin in Poesie und Prosa mancherlei Art wieder zu erreichen strebten.

Der Poet erinnert schon durch diesen seinen Namen daran, daß er ein Ebenbild des Schöpfers, ein Erschaffer sei. Der größte Dichter schildert (im Sommernachtstraum) den Dichter:

Des Dichters Aug in schönem Wahnsinn rollend
Blitzt auf zum Himmel, blitzt zur Erd hinab.
Und wie die schwangre Phantasie Gebilde
Von unbekannten Dingen ausgebiert,
Gestaltet sie des Dichters Kiel, benennt
Das lustge Nichts und gibt ihm festen Wohnsitz.

Sind nicht die Gebilde aus des wunderbaren Shakespeares schwangrer Phantasie geboren, sind nicht Macbeth, Heißsporn, Desdemona, Shylok, ja die meisten Personen in seinen Dramen so ganz eigenthümliche selbständige Menschen, daß man versucht werden könnte zu behaupten sie überträfen an individueller Existenz unzählige wirkliche Menschen?[2]

So offenbart der Dichter schöpferisch eine reiche innere Welt durch das Wort. Lebendige Hörer seiner Gedichte erregt er beim Hören selbst zu dichten, den Schöpfungsakt zu wiederholen.

Der Geschichtschreiber und der Redner sind dem Dichter verwandt. —

Aber über allen redenden Künsten der Menschen, geschieden von ihnen, steht in heiliger Einsamkeit das geoffenbarte Wort Gottes, welches durch seine wesentliche Gotteskraft die Erneuung der Welt wirkt. Aus seiner Fülle nehmen Prediger und Dichter geistlicher Lieder Gewalt über die Herzen der Hörer.[3] In dieser heiligen Religion hat der Mensch den Vorschmack von Kräften der zukünftigen Welt, der Rückkehr in das Vaterhaus.

1) Wir mühen uns deshalb ab, möglichst erschöpfend zu beschreiben, und suchen z. B. aus vielen Worten, meist Adjektiven, stückweise ein so viel möglich ähnliches, wörtliches Mosaikbild eines Minerals rc. zusammenzusetzen.

2) Deus non fecit homines atque abiit, sed ex illo in illo sunt. Inhaerete illi qui fecit vos. Hievon hängt die wahre Energie und Wesentlichkeit der Existenz eines wirklichen Menschen ab.

3) Hierher: Verbum si accedit ad elementum fit sacramentum.

Wie in den redenden Künsten äußert sich die schöpferische Kraft des Menschen in den bildenden. Raphael gibt uns nicht bloß treue Abbilder von Gegenden und Menschen, er malt eine neue Erde, einen neuen Himmel, Engel und engelgleiche verklärte Heilige.

So können wir diese schöpferische Kraft in aller Kunst nachweisen, beim Bildhauer, Architekten, Musiker, bald nachahmend, bald in göttlicher Sehnsucht idealisirend.

Jede Kunstgabe, welche Gott der Seele des Kindes eingepflanzt hat, muß treulich gepflegt und ausgebildet werden. Dazu bedarf es zunächst, daß man die Sinne übe, das Auge zur treuen, klaren, lebendigen Auffassung der sichtbaren Welt, das Ohr zum zarten, scharfen Hören rc. Und mit dieser Ausbildung der Empfänglichkeit muß die des Darstellens früher oder später verbunden werden, des Redens, Singens, Schreibens, Malens rc. — die Ausbildung der schöpferischen Kraft. Vor Allem aber ist das Gemüth zu reinigen und zu heiligen, daß es nie Gefallen habe an unreinen Kunstwerken, an äußerer Schönheit ohne innere ethische Güte.

Es kann hier nicht stark genug vor den nur zu gewöhnlichen Abwegen gewarnt werden. Jacobus spricht von denen der Redekünste. Die Zunge, sagt er, (und wir könnten hinzufügen: die Feder und die Presse) ist ein unbezähmbares, unruhiges Uebel. Durch sie loben wir Gott den Vater und durch sie fluchen wir dem Menschen, nach dem Bilde Gottes gemacht. Quillet auch ein Brunnen aus Einem Loch süß und bitter? Und warnend streng heißt es: aus deinen Worten sollst du gerechtfertigt und aus deinen Worten sollst du verdammt werden.

Die Warnungen gelten den Sprechern und Schreibern — aber auch den Hörern und Lesern.

Die bildende Kunst hat besonders gegen die Keuschheit vielfach und schwer gesündigt; bewahren wir die Kinder vor unreinem Schauen. Unheimliche, wahnsinnige Leidenschaft charakterisirt die moderne Musik, kehren wir zur keuschen, reinen Musik älterer Meister zurück. —

* * *

Möge der Leser diesen Versuch, eine principielle Begründung der Pädagogik zu geben, die Aufgabe und das Ziel derselben, wenn auch nur im Umriß, zu zeichnen, mit Nachsicht aufnehmen. Es ist der Ver-

such nachzuweisen: daß alle Bildung die Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes beziele, daß insbesondere die christlich ethische, intellektuelle und künstlerische Bildung auf Erneuung unserer Gottähnlichkeit in Heiligkeit und Liebe, Weisheit, Macht und schöpferischer Kraft gehe.

Am höchsten steht unter den vieren die Bildung zur Heiligkeit und Liebe. Wenn ich, schreibt Paulus, weissagen könnte und wüßte alle Geheimnisse und alle Erkenntnis und hätte allen Glauben also daß ich Berge versetzte, und hätte der Liebe nicht, so wäre ich nichts. Und Johannes sagt: Gott ist die Liebe und wer in der Liebe bleibt, der bleibet in Gott und Gott in ihm. — Hört doch die Liebe nimmer auf, wie könnte sie auch aufhören, da Gott die Liebe ist? —

Und nur diese Bildung zur Heiligkeit und Liebe fordern Dekalogus und Bergpredigt, Gesetz und Evangelium von allen Menschen. Allen gilt das: ihr sollt heilig sein, denn ich bin heilig, allen gilt das höchste Gebot der Liebe, des Gesetzes Erfüllung.

Es wird auch des Menschen Sohn am Tage des Gerichts nicht nach Wissen und Erkenntnis fragen, sondern nach Liebe, nach den unscheinbarsten Liebesdiensten, wie sie von den Aermsten, Schwächsten, Unwissendsten geleistet werden können. Gepriesen sei auch hierin die unergründliche Barmherzigkeit Gottes unseres Heilandes, welcher will, daß allen Menschen geholfen werde. —

Mögen die geistig Starken und Wissenden darüber nicht scheel sehen, daß sie, mit dem Maße der Liebe gemessen, einst vor den Schwächsten und Unwissendsten nicht bevorzugt sind. Welcher wahrhaft große Geist könnte wünschen am jüngsten Tage wissenschaftlich geprüft zu werden und durch ein glänzendes Examen andern voranzustehn? Nur ein pharisäisch Aufgeblasener könnte es, der keine Ahnung davon hätte, daß sein Wissen Stückwerk sei.

Wer aber treu und demüthig im irdischen Leben die Wahrheit gesucht, die Kunst geübt hat, dessen Arbeit war nicht vergeblich, sie war Vorarbeit für die Ewigkeit, da das Stückwerk aufhören, das Vollkommene kommen wird; sie war so gewiß nicht vergeblich, als er persönlich unsterblich ist. Wie selig mögen Copernikus und Keppler die Herrlichkeit der Sternenwelt schauend erkennen, wie selig Palestrina, Bach und Händel in die himmlischen Chöre einstimmen! Die Früchte

liebevoller, frommer Arbeit reifen nicht in der kurzen, winterlichen Zeitlichkeit, wohl aber in der seligen Ewigkeit.

Ist dem also, dann dürfen wir auch nicht einzig die ethisch-religiöse Bildung als eine Bildung für Zeit und Ewigkeit ansehn, vielmehr ebenso die wissenschaftliche und künstlerische. Auch sie muß als eine Vorschule der Ewigkeit betrachtet und geheiligt werden. Das rechte Maß unsres Strebens, der Gegensatz von Glauben und Schauen wird uns dadurch klarer. Im Hinblick auf die Ewigkeit werden wir in Hoffnung dem Glauben gern geben, was des Glaubens ist, und uns nicht ungeduldig vergeblich abmühen unreif schon in diesem Leben, da wir in der Hütte und beschweret sind, Alles zu schauen und absolut zu wissen. Solche absolute Weisheit wohnt nur bei Gott, nicht in sündigen sterblichen Menschen.[1]

1) Vgl. S. 548.

Beilagen.

Beilage I.

Ruthardts neue Loci memoriales.

Die Charakteristik der Methode Ruthardts war schon geschrieben, als die neue Ausgabe seiner Loci erschien. Da jedoch die dazu gehörige Erläuterungsschrift noch fehlt, so will ich vorläufig nur einiges berühren, woraus der Leser ersehen kann, daß der Verfasser ernstlich auf Umgestaltung und Verbesserung seiner Methode bedacht ist.

Zuvörderst weil er darauf verzichtet einzig Prosaisches memoriren zu lassen; das eine Bändchen seines neuen Schulbuches heißt: Loci memoriales metrici et poetici. Die Bestimmung dieser loci ist nach Ruthardt:[1] „Beim Schüler einerseits den Sprachschatz und die Kenntnis der sprachlichen Formen sowohl überhaupt, als insbesondere nach der poetischen Seite hin zu erweitern .... andrerseits Phantasie, Geist und Gemüth für dichterische Eindrücke, Gedanken und Formen empfänglicher zu machen, sie mit denselben zu befruchten, für die Behandlung verschiedenartiger Aufgaben und Stoffe Muster einzuprägen, und somit eine vielseitige Vorbereitung und Grundlage für die eigene Produktion zu gewähren."

Leider wird also sogar auch hier — nicht bloß bei den prosaischen locis — auf die eigene Produktion hingearbeitet!

Als speciellen Zweck, welcher bei Auswahl und Anordnung des poetischen Stoffes leitete, gibt Ruthardt „eine anschauliche stufenmäßige Einführung in die lateinische Metrik" an.

Hinsichtlich der prosaischen Loci memoriales weicht der Verfasser auch in einigen wesentlichen Punkten von seiner früheren Ansicht ab. Einmal daß er die Memorirsätze nicht einzig aus Cicero, sondern auch, wenn auch „zum geringen Theile", aus Cäsar entnimmt. Wichtiger ist

1) S. 133.

die Aenderung, daß er jetzt das Memoriren der Loci schon mit Sexta beginnen läßt, und „im syntaktischen Cursus des Memorirstoffes, welcher von der zweiten bis zur fünften Jahresstufe reicht, die grammatische Reihenfolge der in den Sätzen auftretenden Hauptmomente als Princip befolgt" hat. „Es ist dieß, sagt Ruthardt, eine Accomodation an die Bedürfnisse der Praxis."

Ein solches Accomodiren war wohl vorauszusehen.

Wie werden es nun die Schulen halten, in denen Ruthardts frühere Methode eingeführt und streng durchgeführt ist? Werden sie sich an die neuen Loci anschließen? womit eine durchgreifende Umgestaltung des ganzen Lehrplans Hand in Hand gehen müßte — eines Lehrplans, der erst vor etwa zwei Jahren auftauchte.

Discite moniti. Es ist höchst bedenklich eine radikale Schulerneuerung, welche sich erst bewähren soll, ja Elemente in sich trägt, die nach dem Urtheil Sachverständiger verwerflich sind, eine solche ohne weiteres in weiten Kreisen einzuführen.[1]

Beilage II.

Für Lehrer der Mineralogie.[2]

Außer der akademischen Hauptsammlung bediente ich mich in Breslau, beim Lehren, zweier kleineren. Die erste nahm nur 10 Kasten ein, enthielt Probestücke von allen wichtigen Gattungen, und war für Anfänger bestimmt, nicht nur zum ersten Besehen, sondern auch um an ihr eine saubere Behandlung zu erlernen. Fiat experimentum in re vili, so war auch diese erste Sammlung von keinem Werthe, und der etwanige Schaden durch ungeschickte Behandlung konnte nur unbedeutend sein.

1) Es ist vorauszusehen, daß Ruthardt, bei seinem redlichen, höchst achtungswerthen Bestreben seine Methode zu vervollkommnen, späterhin auch die jetzt herausgegebenen Loci wieder verbessert ediren werde, worauf er selbst schon hindeutet.

2) Das hier Gesagte beschreibt mein Lehren der Mineralogie in Breslau. Möge niemand an dem Reichthum der Breslauer Sammlung einen Anstoß nehmen; auch mit geringeren Mitteln läßt sich etwas leisten. —

Hierauf besahen die Schüler die zweite Sammlung, welche 54 Kasten einnahm. Die Stücke waren klein, aber meist frisch und sauber. Beim Durchnehmen dieser Sammlung sagte ich die Namen der Gattungen, so daß die Schüler hierdurch ein lebendiges sachliches Namenverzeichnis und eine Uebersicht aller Gattungen erhielten; einzelne Folgen der Farben, Krystalle wurden hierbei nicht eigens berücksichtigt. Nun erst ließ ich sie zur Betrachtung der Hauptsammlung fortschreiten, die 355 Kasten einnahm. Beim Besehen dieser Sammlung, wie der vorhergehenden stand es den Schülern frei, jedes Stück in die Hand zu nehmen, nur mußten sie es in seinem Pappkästchen lassen. Wo das in die Handnehmen unnütz oder gar schädlich wäre, z. B. bei den Farbenfolgen, die eben nur durch übersichtliche Betrachtung verständlich sind, fiel es natürlich weg. Ist der Schüler zur sorgfältigen Behandlung der Stücke angehalten worden, so leidet die Sammlung hierbei nichts. Sie ist ja nicht einzig für das wissenschaftliche Forschen des Lehrers, noch weniger zum leeren Prunk, sondern vor Allem für das Lernen der Schüler bestimmt; was ohne jenes Handhaben nicht gedeihen kann. Dieser Hauptzweck der Sammlung bestimmte mich auch, die Einkünfte derselben nicht für theure Curiositäten, Tagesneuigkeiten auszugeben, die — wie sie da sind — oft einen verhältnismäßig geringen wissenschaftlichen Werth, für den Anfänger aber gar keinen haben. An die Stelle eines unbedeutenden Stückchens Euklas kann man eine Menge lehrreicher Flußspath-, Quarz- und Kalkspath-Krystalle anschaffen. Für Sammlungen, die nicht, oder nicht einzig zum Lehren bestimmt, mit allen gemeinen Sachen und mit Einkünften hinlänglich versehen sind, gilt diese Ansicht natürlich nicht. —

Die Hauptsammlung war im Ganzen auf Wernersche Weise geordnet. Der Schüler mußte bei dieser Anordnung die Gattungen nach ihren einzelnen Eigenschaften durchnehmen, zuerst die Farbenfolgen, dann die der Durchsichtigkeit, des Glanzes, der Krystalle ꝛc.

Um dem Schüler bald eine wissenschaftliche Freude zu machen, ließ ich ihn, war er nur irgend dazu fähig, einige Gattungen durchnehmen, deren Krystallisation leicht faßlich, z. B. Bleiglanz, Flußspath. Dabei leuchtete ihm der in der Natur waltende wunderbare Verstand zuerst recht ein. Hatte ich zwei, wenn auch nicht gleichartige, doch ungefähr gleich fähige Schüler, so ließ ich die Sammlung von ihnen gemeinschaft-

lich durchnehmen, es förderte beide; dagegen ist nichts schädlicher, als Schüler von ungleicher Fähigkeit auf diese Weise zusammen zu thun. Der Fähigere wird durch das langsame Fortschreiten des weniger Fähigen zurückgehalten oder gelangweilt, der Unfähigere durch das raschere des Fähigern in Verzweiflung gebracht. — Ich hielt ein Tagebuch, in welches ich täglich kurz eintrug, was jeder Schüler durchgenommen, und wie er sich gezeigt. Dieß ist vom größten Nutzen beim Verfolgen und Leiten der Entwickelung. — War die Zahl der Schüler bedeutend, so half mir folgende Einrichtung sehr. Ich hatte alle schwierigeren Krystallisationsstücke, nach Hauys Kupfern — durch Zahl der Figur und Buchstaben — bestimmt, der Bestimmungszettel lag zusammengelegt beim Stücke. Schüler, welche schon Fortschritte gemacht, bestimmten nun die Krystalle schriftlich, ebenfalls nach Hauy, und legten ihre Zettel dem bestimmten Stücke bei. Dann bedurfte es nur einer kurzen Vergleichung ihrer Bestimmungen mit den meinigen. Trafen sie zusammen: gut; traf es nicht, so betrachtete der Schüler das Stück von Neuem, bis er mit mir zusammentraf, wofern nicht von meiner Seite auch einmal ein Versehen vorgefallen. Dessen schäme ich mich nie. Ich gehe nicht darauf aus, den Schülern als unbedingte Autorität zu erscheinen, sondern als ein Lehrer, d[illegible]ne Pflicht gegen sie kennt; die erste Pflicht aber ist Wahrheitsliebe. —

Beilage III.

Anwendung der Rechenpfennige beim Elementarunterricht im Rechnen.

Ich bediente mich gelber und weißer Rechenpfennige von verschiedener Größe. Die kleinsten weißen stellten die Einer, größere die Zehner, die größten Hunderter vor. Hieran schlossen sich 4 Arten gelber Rechenpfennige an, die kleinsten repräsentirten die Tausender, wachsend größere die Zehntausender, Hunderttausender und Millionen. Höher gieng ich zunächst nicht.[1] — Mit Hülfe der Einer wurden nun alle Uebun-

1) Am Besten wäre es, wenn auf die Rechenpfennige 1. 10. 100. 1000. geprägt wäre; auf der Rückseite etwa I. X. C. M. — je nachdem sie Einer, Zehner &c. repräsentirten.

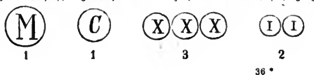
gen vorgenommen, bei welchen man sich sonst der Bohnen, Striche u. s. w. bedient, so die Uebungen im Zählen — vorwärts und rückwärts; die Zerfällung der Zahlen in gleiche und ungleiche Theile.

Beim Lehren des Zifferrechnens fand ich aber folgende Anwendung der Rechenpfennige besonders förderlich. Die Kinder von 6 oder 8 Jahren wissen in der Regel schon um das Geldwechseln, daß man z. B. für einen Kreuzer 4 Pfennige, für einen Sechser 6 Kreuzer erhält. An diese ihre Lebenserfahrung schließe ich mich beim Lehren an. Nachdem sie hinlänglich mit Hülfe der Einer-Rechenpfennige zählen rc. gelernt, so sagte ich ihnen: wie der größere Sechser 6 kleinere Kreuzer gelte, so gelte ein größerer Rechenpfennig eben so viel als 10 kleinere Einer, darum heiße der größere ein Zehner. Man legt nun zum Zehner 1, 2, 3—9 Einer, und lehrt so von 10 bis 19 zählen; wenn man den 10ten Einer hinzugelegt, so wechselt man den zweiten Zehner ein, und nennt die 2 Zehner zwanzig. Auf ähnliche Weise fährt man fort bis zu 10 Zehner. Wie 10 Einer einem Zehner gleich, so sind 10 Zehner ein Hunderter, welcher wiederum durch einen größeren Rechenpfennig repräsentirt wird. — Hierbei kann ein stetes Einüben (wie beim Geldwechseln) stattfinden. Wie viel Einer erhalte ich für 2, 3 rc. Zehner? wie viel Einer, Zehner für einen Hunderter. Allenfalls lasse man einmal 10mal 10 Einer hinzählen, daneben 10 gleichgeltende Zehner. —

Mit Hülfe der auf den Tisch aufgezählten Rechenpfennige von verschiedenem Werthe läßt sich nun leicht das Schreiben und Lesen der Ziffern lehren. Man hat nur beizubringen, daß die Einer die erste Stelle zur Rechten erhalten, die Zehner die zweite u. s. w. So lasse man z. B. zuerst zwei Einer legen, dann 3 Zehner, hierauf einen Hunderter, endlich zur äußersten Linken einen Tausender.[1] In der Folge des Legens lehre man aussprechen,

also: zwei — dreißig — dreißig und zwei oder zwei und dreißig — hundert — ein hundert und zwei und dreißig — tausend — ein tausend, ein hundert und zwei und dreißig.

1) Die Rechenpfennige durch M. C. rc. bezeichnet, würde die Zahl so gelegt:



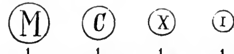
Hieran schließt sich nun aufs Natürlichste das Ziffernschreiben an. Vorausgesetzt die Kinder können die 9 arabischen Ziffern schreiben, so sagt man ihnen, daß die Zahlen genau so geschrieben werden, wie die Rechenpfennige auf dem Tisch liegen, daß die erste Ziffer rechts Einer bedeute, da ja rechts zuerst Einer gelegt seien; daß ihr zur Linken zunächst Zehner, dann Hunderter u. s. w. folgen. Man lasse anfangs die Ziffern in der Folge aufschreiben, wie man sie zuerst aussprechen läßt, mit den Einern anfangend.[1]

Mit Leichtigkeit kann man nun deutlich machen, was die Null in der Ziffersprache bedeute. Der Schüler lege z. B. zuerst 21 in Rechenpfennigen auf den Tisch — zwei Zehner und einen Einer. Wie aber 20, d. i. zwei Zehner und **keinen** Einer? Dann muß ein Zeichen sein, welches bedeutet: es sei kein Einer da. Ich wählte kleine, saubere, runde Pappscheiben für dieses Zeichen, welches an **jeder Stelle** eintritt, wo eine Zahl ausfällt, sei diese Zahl Einer oder Zehner, Hunderter 2c. oder Hunderttausender.[2] Gibt man 302 zu schreiben, so legt das Kind 2 Einer, für **keinen** Zehner eine Null, zuletzt 3 Hunderter.

Das geordnete Hinlegen der Rechenpfennige, das Aussprechen der hingelegten Zahl und das Aufschreiben derselben gehen immer Hand in Hand. Hat man mehrere Schüler, so vertheilt man die Rollen des Legens und Schreibens; die Einen lesen dann die aufgeschriebenen Zahlen, andere die hingelegten; beide müssen zusammentreffen. —

Die Kinder gewinnen auf diese Weise Einsicht in das Decimal-

1) Ganz einfach kann man zuerst



legen, aussprechen und schreiben lassen, wo das Kind am leichtesten sieht, daß **dieselbe** 1 an jeder Stelle eine besondere Bedeutung hat; auf gleiche Weise verfahre man mit 2. 3 2c.

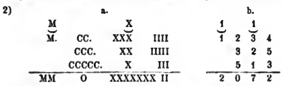
2) 20 wird also bezeichnet:

302 so:

system und in die tiefsinnige Weisheit, mit welcher die alten Inder ihre Ziffern jenem Systeme gemäß ordneten. [1] Die Rechenpfennige sind aber nicht bloß beim Zifferschreiben und Lesen anzuwenden, sondern auch zur Verdeutlichung der Species, besonders der Addition und Multiplication. [2] Untenstehendes Additionsexempel zeigt das gleichlaufende Verfahren mit Rechenpfennigen, (welche wiederum durch römische Ziffern dargestellt sind,) und mit arabischen Ziffern. Unter die Rechenpfennigposten legt man ein den Strich repräsentirendes Lineal, unter welches man wiederum die Summe legt. Da man 12 Einer bekommt, so wechselt man für 10 einen Zehner ein und legt ihn zur Zehnerreihe, den Rest von 2 Einern legt man unter den Strich u. s. w. Wenn die Kinder mit Hülfe der Rechenpfennige Zählen, Decimalsystem, Zifferschreiben und Lesen, auch mehr oder minder klar die 4 Species erlernt haben, dann müssen diese Pfennige allmählich zurücktreten. [3] Allenfalls möchte man sich ihrer später noch einmal zum Verdeutlichen der Decimalbrüche bedienen. —

1) Nicht die Araber sondern die Inder waren, wie bemerkt wurde, Erfinder des Decimalsystems wie der irrig sogenannten arabischen Ziffern. Welche mathematische Erfindung dürfte sich wohl mit dieser messen? — Vgl. jedoch Whewell 1, 191.

2)



a.					b.			
M		X			1		1	
M.	CC.	XXX	IIII		1	2	3	4
	CCC.	XX	IIIII			3	2	5
	CCCCC.	X	III			5	1	3
MM	O	XXXXXXX	II		2	0	7	2

3) In den Rechenbüchern von Diesterweg, Stern u. a. sind andere Weisen des Versinnlichens der Zahlen angegeben. Hinsichtlich der Rechenpfennige ist die Frage: ob sie in Schulen für eine große Menge Kinder angewendet werden können? Herr Lehrer Ebersberger vom Altorfer Seminar rieth: an eine große Wandtafel gleichlaufende, wagrechte enge Blechrinnen zu befestigen, in welche man große Rechenpfennige auf ähnliche Weise einstellte, wie man beim Lesenlehren an solchen Tafeln Buchstaben ɛc. aufstellt. Hr. D. Mager bemerkt in seiner Abhandlung „Ueber die Methode der Mathematik", daß er sich auch beim Unterricht der Rechenpfennige bedient hat. Er sagt (S. XVIII): „Die zweite Stufe übt das Zehnersystem und zwar zuerst mit Rechenpfennigen und dann erst mit Ziffern. Die kleinsten Rechenpfennige gelten Eins, die mittleren Zehn, die größten Hundert. Es ist eine Freude zu sehn, wie die Kinder mit Rechenpfennigen addiren, multipliziren, subtrahiren, dividiren. Geht die Sache mit Rechenpfennigen und im Kopfe, so ist nichts leichter als dieselben Aufgaben nun in Ziffern rechnen zu lassen; schon die größere Bequemlichkeit treibt die Kinder sich des neuen Zeichens schnell zu bemächtigen." —

Beilage IV.

Das schriftliche Multipliziren und Dividiren.

Ich lehrte das schriftliche Multipliziren und Dividiren mit unbenannten Zahlen in einer Klasse, in welcher Schüler von sehr ungleicher Fertigkeit saßen; während die einen schon mit vierstelligen Divisoren dividirten, multiplizirten andere erst mit Einern. Um nun auf kürzestem Wege für so verschiedene Schüler eine hinreichende Anzahl Multiplications- und Divisions-Exempel von der verschiedensten Schwierigkeit zu erhalten — Aufgaben und Auflösungen — verfuhr ich, wie folgendes Beispiel zeigt:

A. Multiplicanden und Dividenden.	B. Multiplicatoren und Divisoren.
624	6
(6 → 3744	(8 → 48
(8 → 29952	(7 → 336
(7 → 209664	(4 → 1344
(4 → 838656	

Hieraus ergeben sich folgende Multiplications- und Divisionsexempel.

$624 \times 1344 = 624 \times (6.8.7.4) = 624 \times (48.28) = 624 \times (56.24) = 624 \times (192.7) = 624 \times 168.8) = \mathbf{838656}$. Umgekehrt ist:

$$\frac{838656}{1344} = \frac{838656}{6.8.7.4} = \frac{838656}{48.28} = \frac{838656}{56.24} = \frac{838656}{192.7} = \frac{838656}{168.8} = \mathbf{624}.$$ [1]

Ferner:

$624 \times 336 = 624 \times (6.8.7) = 624 \times (48.7) = 624 \times (56.6) = \mathbf{209664}$.

Umgekehrt:

$$\frac{209664}{336} = \frac{209664}{6.8.7} = \frac{209664}{48.7} = \frac{209664}{56.6} = \mathbf{624}.$$

Ferner:

$624 \times 48 = 624 \times (6.8) = \mathbf{29952}$.

Umgekehrt:

$$\frac{29952}{48} = \frac{29952}{6.8} = \mathbf{624}.$$

1) Ich bediente mich dieser kurzen etwas abweichenden Bezeichnung, um den Gegensatz von je zwei einander entsprechenden Exempeln, (einem Multiplicat. und einem Div. Exempel) augenfällig zu machen. Es bedeutet nun: $624 \times (6.8.7.4)$: multiplizire 624 mit 6, das erhaltene Product (3744) mit 8 u. s. w. Umgekehrt bedeutet $\frac{838656}{6.8.7.4}$ dividire 838656 zuerst mit 6, den erhaltenen Quotienten mit 8, u. s. w.

Ferner:

$3744 \times 56 = 209664$ $3744 \times 224 = 838656$ $29952 \times 28 = 838656$

$\frac{209664}{56} = 3744$ $\frac{838656}{224} = 3744$ $\frac{838656}{28.} = 29952$

Daß sich außer diesen 31 Exempeln noch mehrere aus den obigen zwei Multiplicationen A und B finden lassen, ist klar.

Einen besondern Reiz hatte es für meine Schüler, daß sich, bei den verschiedensten Aufgaben, dieselben Resultate ergaben, es erregte ihre Wißbegierde, auf ähnliche Weise, wie das Aufgeben von Räthseln. Wie nur die Quotienten von $\frac{838656}{1344}$ und $\frac{209664}{336}$ gleich sind!

Beilage V.

Erklärung des gewöhnlichen abbrevirten Zifferrechnens.

Was im Texte angedeutet ist über die Art, wie gegenwärtig Lehrer das schriftliche Multipliziren und Dividiren den Schülern begreiflich zu machen suchen, das will ich durch einige Beispiele erläutern. — Es werde dasselbe Multiplicationsexempel: 6×11356 auf drei verschiedene Weisen berechnet.

a.	b.	c.
11356 (6	11356 (6	11356 (6
68136	36	60000
	300	6000
	1800	1800
	6000	300
	60000	36
	68136	68136

Die erste: a ist die gewöhnliche abbrevirte Ziffermultiplication, b und c dagegen geben die Lösung ausführlich, so wie sie der abbrevirten vorangegangen ist und vorangehen muß. Wir wollen für die Lösung von c einen bestimmten Fall setzen. 6 Brüder erben, jeder erhält 11356 fl., wie groß ist die Erbschaftssumme? Der Multiplicand wird in 1 Zehntausender, 1 Tausender ..... 6 Einer zerlegt. Jeder Erbe erhält 1 Zehntausender, alle sechs daher 6 Zehntausender oder 60000; jeder erhält 1 Tausender, alle sechs daher 6 Tausender oder 6000..... jeder

erhält zuletzt 6 Einer, alle sechs daher 36 Einer. Diese Produkte zusammen addirt geben 68136. — Das Exempel b ist dem c ganz entsprechend, nur daß hier die Multiplication von den Einern zu den Zehntausendern aufsteigt, wie beim abbrevirten Exempel a. Dieses Letztere wird nun durch Vergleichung mit b verständlich. Man sieht, die Verkürzung besteht darin, daß die Produkte jeder einzelnen Stelle nicht vollständig hingeschrieben werden, und wenn das Produkt aus den Einern auch Zehner gibt, man letztere im Sinne behält und zu den Zehnern addirt u. s. w., so daß die Addition des Exempels b im Kopfe vollzogen wird. Also: $6 \times 6 = 36 = 3$ Zehner und 6 Einer, letztere erhalten die Einerstelle im Produkt. Hierauf: 6×5 Zehner $= 30$ Zehner, dazu 3 Zehner des ersten Produkts, macht 33 Zehner oder 3 Hunderter und 3 Zehner; diese letzteren erhalten die Zehnerstelle im Produkt u. s. w.

Dem Schüler kann hierbei gezeigt werden, daß die verkürzte Operation (im Exempel a) von der untersten Stelle anfangen müsse, wodurch das Uebertragen aus Produkten unterer Stellen auf höhere möglich wird.

Ward das abbrevirte Multipliziren mechanisch gelehrt, so in noch höherm Maße das abbrevirte Dividiren über dem Striche. Hier baute man große Haufen Ziffern sorgfältig über einander, ein Versehen im Bau war ein Rechnungsfehler. Als Beispiel das kleine untenstehende Exempel: $\frac{7860}{12} = 655$.[1] Man verfuhr etwa so: den Divisor 12 setzte man unter 78, fragte nicht 12 in 78? sondern 1 in 7, versuchte mit 7, giengs nicht, dann mit 6, 1mal 6 von 7 bleibt 1, welche 1 man über 7 schrieb, dann: 2mal 6 ist 12 von 18 bleibt 6, welche 6 über 8 zu stehn kam. Nun ward 12 weiter gerückt, es hieß: 1 in 6 5mal, 1mal 5 von 6 bleibt 1, dann: 2mal 5 ist 10 von 16 bleibt 6. Der Divisor rückte nun wieder vor: 1 in 6 5mal, 5 von 6 bleibt 1, 2mal 5 ist 10 von 10 geht auf. Die Zahlen, mit denen man operirt hatte, wurden ausgestrichen. Auch nicht entfernt dachte man an ein Verstehen. War man fertig, so machte man die Multiplicationsprobe; traf

1)

1	
161	
7860	655
1222	
11	

es nicht zu, so war an kein verständiges Aufsuchen des Fehlers zu denken, sondern man wiederholte die Operation, bis die Probe zutraf.

Das sogenannte Dividiren unterm Strich hat weniger Abbrevirtes und kann dem Schüler eher klar gemacht werden; am klarsten ists aber, wenn man 2 einander entsprechende oder vielmehr entgegengesetzte, ganz ausführliche Divisions- und Multiplicationsexempel neben einander stellt und vergleicht. Man sehe folgende 5 Exempel A. B. C. D. E.; wir legen das oben gegebene Multiplicationsexempel zu Grunde:

```
A. (wie c)           B. 52 Ziffern.              C. 28 Ziffern.

    11356             6) 68136 | 1,0000            6) 68136 | 11356
    -----(6          (a) 60000 |   1,000          (a) 6||||  |
(a) 60000                 ---- |   3,00               ------ |
(b)  6000                 8136 |   5,0                08 ||  |
(c)  1800            (b)  6000 |     6            (b)  6 ||
(d)   300                 ----                        -----
(e)    36                 2136                         21||
    -----            (c)  1800                    (c)  18 |
    68136                 ----                         ----
                           336                          33|
                     (d)   300                    (d)   30|
                           ---                          ---
                            36                           36
                     (e)    36                    (e)    36
                           ---                           --
                             0                            0


        D. 17 Ziffern.                 E. 11 Ziffern
                                (wie beim Multipl. Exempel a)
         23     |
        68136   | 11356                    68136
        666 6   |                       6) -----
                                           11356
```

Das Divisionsexempel B. kann nun als das Umgekehrte jenes Multiplicationsexempels so gefaßt werden: 6 Brüder sollen sich in 68136 Gulden theilen, wie viel erhält jeder einzelne? Antwort: 11356 fl. Der Gang des Exempels ist dieser:

1) 6 theilen 60000 fl. unter sich, jeder erhält $\frac{60000}{6} = 10000$ fl.

   Nach Abzug der getheilten 60000 fl. bleiben noch 8136 zu theilen.

2) Die 6 theilen nun zunächst 8000 fl., jeder erhält 1000, alle 6 erhalten 6000; diese von 8136 abgezogen, bleiben 2136 fl. zu theilen.

3) 6 können nicht 2000 so theilen, daß jeder 1000 erhielte, sie theilen also 21 Hundert, dann bekommt der Mann 300 fl., alle 6 erhalten 6mal 300 = 1800 fl. Diese von 2136 fl. abgezogen, so bleiben noch 336 fl. zu vertheilen.

4) 6 können nicht 300 fl. so unter sich theilen, daß jeder 100 fl. erhielte, wohl aber 33 Zehner, jeder erhält 5 Zehner, alle: 6mal 50 = 300, welche von 336 abgezogen einen Rest von 36 lassen.

5) 6 können nicht 3 Zehner so theilen, daß jeder 10 fl. erhielte, wohl aber die 36 Einer; jeder bekommt 6, alle zusammen 6mal 6 fl. = 36 fl., ohne daß von der Erbschaftssumme ein Rest bleibt.

Nun vergleiche man den Gang dieses Divisionsexempels B. mit dem des beistehenden Multiplicationsexempels A. (oder c). So wie es im Divisionsexempel unter 1 hieß: theilen sich 6 in 60000 fl., so erhält jeder 10000; so heißt es im Multiplicationsexempel: wenn von 6 Erben jeder 10000 fl. erhält, so bekommen 6 Erben zusammen 60000 fl. u. s. w.

Eine Vergleichung der Divisionsexempel B. und C. zeigt klar die in C. angebrachte Verkürzung; noch kürzer ist D., die Division über dem Strich, am kürzesten E., welches nur 11 Ziffern hat, während das Exempel B. 52 Ziffern befaßt. Entsprach B. dem Multiplicationsexempel A., so entspricht das Divisionsexempel E. dem Multiplicationsexempel a., welches auch 11 Ziffern hat. —

Man verzeihe diese für mein Buch vielleicht zu weitläufigen, für ein Rechenbuch zu kurzen Auseinandersetzungen über das Lehren des Numerirens, Multiplicirens und Dividirens.

Beilage VI.

Diesterweg, Rousseau und die historische Wahrheit.

„Als erste Bedingung, unter welcher intellektuelle Bildung zu gewinnen ist, stellen wir die unbedingte reine Liebe zur Wahrheit auf."

Diesterweg (Wegweiser I, 18.)

Im zweiten Theile meiner Geschichte der Pädagogik gab ich eine Schilderung Rousseau's, in deren Eingang sich folgende Stelle findet:

„Eine Charakteristik dieses Mannes ist außerordentlich schwer, was man schon daraus abnehmen könnte, weil er von den Einen in den Himmel erhoben, von den Andern in gleichem Maße heruntergesetzt wurde. Was noch mehr ist: seine entschiedensten Gegner loben Einzelnes

sehr an ihm, dagegen enthusiastische Verehrer nicht umhin können, zu gestehn, daß er sich öfters als ein Narr, ja als sehr böse gezeigt habe. Rousseau hatte die eminentesten natürlichen Gaben. Mit genialer Originalität trat er kühn, neu, pikant seinen abgelebten, heruntergekommenen Zeitgenossen entgegen; ein vollendeter Meister des Stils übte er eine unerhörte, geistige Gewalt über sie. Mit verzehrendem, schonungslosem Ingrimm fluchte er dem tiefen, sittlichen Verderben seiner Zeit, ward aber selbst von ihren trüben Fluthen fortgerissen. Ergriffen, ja besessen von einer bittern Reue, sagte er im eigenen Namen und im Namen des in Sünden versunkenen Frankreichs die Beichte. Allein es war eine Reue zum Tode, und statt des Friedens der Absolution versank er selbst tief in feindseligen Haß, den andern aber verkündete er mit Entschiedenheit das Strafgericht der hereinbrechenden Revolution. Verzweifelnd sehnte er sich aus seinem unseligen Zustande heraus nach einem klaren unschuldigen Dasein, doch nie die eigene Schuld eingestehend.

Wir können viel von ihm lernen, besonders wenn er empört über Sünde und Unnatur seiner Zeit, divinatorisch das Gegentheil des Herkömmlichen lehrt. Aber wir dürfen uns ihm nie hingeben, wir haben es mit einem complicierten, versatilen, unreinen, eitlen Manne zu thun, welcher den Unachtsamen durch eine Virtuosität in der Sophistik, die kaum ihres Gleichen hat, irre führt. Besonders in religiöser Hinsicht, wie wir sehen werden."

Ich bemühte mich nun redlich, die so angedeuteten Licht- und Schattenseiten Rousseau's gerecht und wahr zu schildern. Was Rousseau's Tod betrifft, so berichtete ich über denselben Folgendes: „er starb 1778 im 66. Lebensjahre; man glaubte, er habe sich selbst vergiftet, ein Glaube, den später Girardin zu widerlegen suchte." Zugleich citierte ich die Quelle dieser Nachricht. — Wie hätte ich ahnen können, daß diese wenigen, ganz absichtslos, sine ira et studio, niedergeschriebenen Worte, Veranlassung zu den gehässigsten Angriffen gegen mich geben würden? —

Ich darf wohl voraussetzen, den Lesen seien die religiösen Streitigkeiten bekannt, welche zwischen Herrn Diesterweg und dem Herrn Missions-Seminar-Inspector Richter in Barmen u. A. stattfinden. Richter hat in einer Streitschrift Rousseau geschildert und sich dabei auf meine Geschichte der Pädagogik berufen. Dieß veranlaßte Die-

sterweg, in seiner Entgegnung auch mich auf's Heftigste anzugreifen und meine Geschichte zu verdächtigen. Er sagt:[1] „Raumer verschmäht es sogar nicht, Klatschgeschichten zu verbreiten.... Ich referire zur Probe nur das Eine, daß Richter dem H. v. R. nacherzählt, Rousseau habe sich umgebracht. Es ist ein von seinen Feinden ersonnenes, aber längst widerlegtes Märchen." — Weiterhin spricht Diesterweg von fünf der bekanntesten Werke Rousseau's und fährt dann fort:[2] „Dieses sind einige von den vierundachtzig Werken, die er in einem Zeitraum von 44 Jahren zu Stande brachte. Das ist nichts — in den Augen der Lästerer, der Homunculi, der Nostri; aber wer von ihnen hat sie gelesen, hat nur jene Hauptwerke gelesen? Ist es nun nicht eine ungeheure Schmach (die, wenn sie unter uns allgemein würde, oder auch nur sich weiter verbreitete, einem die Schamröthe ins Gesicht treiben müßte, daß man ein Deutscher ist), eine wahre Schmach für den, der .... sich erfrecht, alte Märchen über ihn, von seinen erbitterten Feinden gleich nach seinem Tode zu Markte gebracht, aber längst widerlegt, dem Pöbel und den Ignoranten unter den Schullehrern von neuem aufzutischen? Zu diesen gehört z. B. was Richter und seine Nachtreter, ja sogar (mirabile dictu) v. Raumer von der Art seines Todes erzählt: er habe sich selbst umgebracht. Verdiente solcher Lug und Trug nicht etwas Anderes, als wörtliche Widerlegung? — Woher solch' ungeheurer Zorn? — Er war kein dogmatischer, kein symbolischer Christ — er glaubte nicht an die Erbsünde, an das Verdienst durch das Blut ꝛc."

Wer dieß liest, könnte fragen: Ist jene Nachricht über Rousseau's Todesart etwa von den Genfer Reformirten oder vom Erzbischof von Paris ersonnen, die einst Rousseau's Emil verbrennen ließen? Oder von welchen sonstigen „Feinden" des Mannes ward doch dieß „Märchen", dieser „Lug und Trug" ausgeheckt? Der Leser wird auch nicht den leisesten Zweifel hegen, daß Diesterweg, da er so entschieden zuversichtlich mit seiner Anklage auftritt, auch mit voller Gewisheit jene Frage auf den Grund des von mir gegebenen Citats beantworten werde. —

Dieses Citat ist nun den Briefen entnommen, welche Frau v. Staël

1) Rhein. Blätter Band 30 der neuen Folge 3. Heft. 1844. S. 258.
2) Ebend. 266.

im Jahr 1788 über Rousseau herausgab[1] und die in der von mir citierten Ausgabe der Werke Rousseau's wieder abgedruckt wurden.[2] Die Vorrede zu jenen Briefen beginnt mit den Worten: „Ich kenne keine Lobschrift auf Rousseau, ich habe das Bedürfnis gefühlt, meine Bewunderung gegen ihn ausgedrückt zu sehen. Ohne Zweifel hätte ich gewünscht, ein Anderer hätte dargestellt, was ich empfinde; aber es war mir doch ein Genuß, das Andenken und den Eindruck meines Enthusiasmus in mir zu erneuern."[3] Wie dieser Anfang bezeugen alle Briefe, welche enthusiastische Verehrerin Rousseau's Frau v. Staël war, als solche ist sie auch allgemein bekannt. Sie erwähnt nun[4] eines Genfers, er hieß Coindet, „welcher mit Rousseau während der letzten zwanzig Lebensjahre desselben auf dem vertrautesten Fuße lebte."

Weiterhin fragt sie:[5] „Warum war doch Rousseau in seinem letzten Aufenthaltsort Ermenonville nicht glücklich, ach, warum hat er hier seinem Leben ein Ende gemacht? Ach ihr, die ihr ihn anklagt, er habe eine Rolle gespielt, sich unglücklich gestellt, was habt ihr gesagt, als ihr die Nachricht erhieltet, daß er sich das Leben genommen?"

„Man wird sich vielleicht wundern," fügt die Verf. in einer Anmerkung hinzu, „daß ich den Selbstmord Rousseau's für gewiß halte. Aber derselbe Genfer, den ich erwähnte, erhielt von ihm kurz

1) Lettres sur les ouvrages et le caractère de J. J. Rousseau.

2) Oeuvres complètes de J. J. Rousseau. A Basle, de l'imprimerie de J. J. Thourneisen. 1795. Tom. 34, 96.

3) Je ne connois point d'éloge de Rousseau: j'ai senti le besoin de voir mon admiration exprimée. J'aurais souhaité sans doute, qu'un autre eût peint, ce que j'éprouve, mais j'ai goûté quelque plaisir encore en me retraçant à moi-même le souvenir et l'impression de mon enthousiasme.

4) Ib. 83. Un Génevois, qui a vécu avec Rousseau pendant les vingt dernières années de sa vie dans la plus grande intimité.

5) Ib. 96. Pourquoi donc, hélas! est-ce dans ce séjour qu'il a terminé sa vie? Ah vous, qui l'accusiez de jouer un rôle, de feindre le malheur, qu'avez-vous dit, quand vous avez appris qu'il s'est donné la mort?

On sera peut-être étonné de ce, que je regarde comme certain que Rousseau s'est donné la mort. Mais le même Génevois dont j'ai parlé, reçut une lettre de lui quelque temps avant sa mort, qui sembloit annoncer ce dessein. Depuis, s'étant informé avec un soin extrême de ses derniers momens, il a su, que le matin du jour, où Rousseau mourut, il se leva en parfaite santé, mais dit cependant, qu'il alloit voir le soleil pour la dernière fois, et prit avant de sortir du café, qu'il fit lui-même. Il rentra quelques heures après et commençant alors à souffrir horriblement, il défendit constamment, qu'on appelât du secours et qu'on avertit personne.

vor seinem Tode einen Brief, welcher eine solche Absicht anzudeuten schien. Als er sich nochmals mit der allergrößten Genauigkeit nach den letzten Augenblicken Rousseau's erkundigte, so erfuhr er, daß dieser am Morgen seines Sterbetags vollkommen gesund aufstand und dennoch äußerte, er werde die Sonne zum letzten Male sehn, und daß er vor dem Ausgehen Kaffee trank, welchen er selbst bereitete. Einige Stunden nachher kam er wieder nach Hause, und da er nun anfing, entsetzliche Schmerzen zu fühlen, verbot er hartnäckig, ihm Hülfe zu holen und irgend Jemandem etwas davon zu sagen."

Diese Erzählung der enthusiastischen Verehrerin Rousseau's und des Genfers, welcher Rousseau's vertrautester Freund war, sie liegt meiner obigen Angabe über dessen Tod zu Grunde. Und doch schrieb ich nicht, wie Frau v. Staël: Ich halte den Selbstmord Rousseau's für gewis, sondern nur, „man glaubte, er habe sich selbst vergiftet;" ja ich fügte hinzu: „ein Glaube, den später Girardin zu widerlegen suchte." — Mit dieser Widerlegung Girardins hat es folgende Bewandtnis. Musset-Pathay hatte eine „Geschichte des Lebens und der Werke Rousseau's" geschrieben und hier gesagt: „Wir finden in den Nachrichten, welche uns über den Tod Rousseau's zugekommen sind, Notizen genug, um die Annahme, (daß er sich selbst ermordet) als wahrscheinlich hinzustellen; und was uns selbst betrifft, so halten wir dieselbe für gewiß; wir sagen dieß ohne zu verlangen, daß sie auch Andern so erscheinen solle." [1]

Gegen diese Meinung Mussets trat nun Girardin auf, der Sohn des frühern Besitzers von Ermenonville, desselben, bei welchem sich Rousseau in seinen letzten Lebenstagen aufhielt.

Es ist nicht meine Absicht näher auf Girardins Schrift einzugehn, um so weniger als aus derselben kein unzweideutiges Resultat hervorgeht, wie schon die Antwort Mussets beweist. Girardin, sagt dieser, habe ihn gezwungen über die Todesweise Rousseau's neue Untersuchungen anzustellen. [2] „Ich glaube jetzt," fährt er fort, „mit noch mehr Grund als ich früher hatte, daß J. J. Rousseau freiwillig die Last des Lebens

1) Lettre de Stanislas Girardin sur la mort de J. J. Rousseau, suivie de la réponse de M. Musset-Pathay. A Paris. 1825. S. 111.

2) Ib. 111. Je pense maintenant avec plus de raison, que J. J. Rousseau a deposé volontairement le fardeau de la vie.

abgeworfen habe" und an einer andern Stelle bemerkt er: „ich bin überzeugt, daß Rousseau sein Leben abkürzte." [1]

Durch viele Zeugnisse beweist Musset, wie verbreitet der Glaube an Rousseau's Selbstmord war. Unter diesen Zeugnissen sind die schon erwähnten der Frau v. Staël und Coindets. Graf Escherey schreibt:[2] Rousseau verkürzte sein Leben; [3] Obrist Duprat gefragt: „Ist es wahr, daß der Verfasser des Emil sich selbst getödtet, antwortete: Ach! es ist nur zu wahr." Grimm schreibt:[4] „Die allgemein verbreitete Meinung über Rousseau's Todesweise ist durch den Brief des Herrn Bègue de Presle nicht zerstört worden. Man bleibt dabei zu glauben, unser Philosoph habe sich selbst vergiftet."

Ich hatte hienach volles Recht zu sagen: Man glaubte, Rousseau habe sich vergiftet. Fuhr ich fort: Girardin habe diesen Glauben zu widerlegen gesucht, so muß ich hinzufügen: daß Musset-Pathay gegen Girardins Widerlegung aufgetreten ist. — Welcher von Beiden Recht habe, darauf kommt es hier gar nicht an, ich habe nicht nachzuweisen, daß der Selbstmord wahr sei, nur daß er geglaubt wurde.

Diesterwegs Anklage, als hätte ich es nicht verschmäht, Klatschgeschichten zu verbreiten und aus religiösem Fanatismus ein längst widerlegtes, von erbitterten Feinden Rousseau's ersonnenes Mährchen aufgetischt, auch diese Anklage ist durch das von mir Beigebrachte völlig widerlegt. Frau v. Staël und Coindet, auf deren Nachricht ich fußte, waren nichts weniger als erbittert und feindlich gegen Rousseau gesinnt, vielmehr enthusiastische Freunde und Verehrer dieses Mannes, ebenso Musset-Pathay, der Herausgeber von Rousseau's Werken. Dieser macht selbst darauf aufmerksam, daß es gerade Bewunderer Rousseau's waren, welche seinen Selbstmord veröffentlich-

1) Je suis persuadé, qu'il avança le terme de ses jours. Insbesondere tritt Musset auch gegen die Glaubwürdigkeit des Sektionsberichtes auf. Ib. S. 61, 64, 65, 310.

2) Ib. 122. Il (Rousseau) devança le moment marqué par la nature.

3) Ib. 109. Duprat ne doutait point, que la mort de J. J. Rousseau n'eût été volontaire. Interrogé sur cet événement par quelqu'un qui lui disait: est-il vrai, que l'auteur d'Emile se soit tué? il répondit après un moment de silence, et comme contrarié et affecté de la question: Hélas! ce n'est que trop vrai.

4) Ib. 122. L'opinion généralement établie sur la nature de la mort de Rousseau n'a pas été détruite par la lettre de M. Le Bègue de Presle. On persiste à croire, que notre philosophe s'est empoisonné lui-même.

ten, er nennt außer Frau v. Staël und Coindet noch Corancez und Moulton.[1] Das Mitgetheilte wird hinreichen um Diesterwegs Polemik richtig zu würdigen, zum Ueberfluß füge ich noch einen zweiten Angriff desselben gegen meine Charakteristik Rousseaus hinzu. —

Er bemerkt nämlich: „Wenn Rousseau (wie v. Raumer S. 178 berichtet) wirklich gesagt hat, daß er nie einen Funken Liebe gegen seine Frau gefühlt, was an und für sich unglaublich ist, so beweiset dieses die Unglaubwürdigkeit seiner Bekenntnisse.“[2]

Zuerst wollen wir diese „Unglaubwürdigkeit“ in's Auge fassen. Schon der alte J. M. Gesner stellt Selbstbekenntnisse unter historischen Zeugnissen in die erste Reihe. Ueber die Confessionen Rousseau's insbesondere sagt Frau v. Staël: „Man kann schwerlich ihre Aufrichtigkeit bezweifeln, die Geständnisse, welche sie enthalten, verbirgt man eher, als daß man sie erfände. Die dort erzählten Begebenheiten scheinen bis ins Einzelste wahr zu sein. Es finden sich Umstände, welche die Einbildungskraft nie erfinden würde. Ich glaube daher, daß man Rousseau nach seinen Confessionen malen kann, als wenn man lange mit ihm zusammengelebt.“

Hiezu nehme man Rousseau's eigene Aeußerungen in der Einleitung zu den Bekenntnissen. „Ich will,“ sagt er, „meinen Mitmenschen, einen Menschen in der ganzen Wahrheit seiner Natur zeigen und dieser Mensch bin ich. Möge die Posaune des jüngsten Gerichts erschallen, wenn sie will, ich werde kommen und mich, mein Buch in der Hand, vor den höchsten Richter stellen. Laut werde ich sagen: so habe ich gehandelt, so gedacht, so war ich. Mit derselben Freimüthigkeit habe ich Gutes und Böses gesagt. Ich habe nichts Böses verschwiegen, nichts Gutes hinzugesetzt, — ich habe mich so gezeigt, wie ich war — ich habe mein Inneres enthüllt, so wie du es selbst durchschaust, ewiges Wesen.“

Ich komme nun zu der von Diesterweg angegriffenen Stelle meiner Geschichte.[3] Sie lautet: „Nach Paris zurückgekehrt, lernte er

1) Ib. 94. Si ... le suicide était un moyen employé par ses ennemis, il est bien étonnant, que la connaissance de ce moyen ait été publié par ses admirateurs et ses amis. C'étaient madame de Staël, M. M. de Corancez, Coindet et Moulton.

2) Rhein. Bl. S. 289.

3) Gesch. der Päd. 2, 196.

(Rousseau) Therese le Vasseur kennen, und erklärte ihr sie nie zu verlassen, aber auch nie zu heirathen. Ich habe nie einen Funken Liebe gegen sie gefühlt, sagt er." Die von mir citirte Stelle der Confessions, welcher ich dieß entnommen, lautet aber wörtlich so:[1] „Was wird der Leser denken, wenn ich ihm nach der vollen Wahrheit, in welcher er mich jetzt kennen soll, sagen werde, daß vom ersten Augenblick an, da ich sie (Therese le Vasseur) sahe, bis auf diesen Tag ich nie den geringsten Funken von Liebe für sie empfunden habe." Diesterweg sagt: „Wenn Rousseau (wie Raumer berichtet) wirklich gesagt hat, daß er nie einen Funken Liebe gegen seine Frau gefühlt" . . . . „Wenn?" . . . . „wirklich" . . . . Diesterweg behauptet ja, er nur habe wirklich Rousseau's Schriften gelesen, wir Andern nicht, woher denn dieß „Wenn". Wenn er sich doch wenigstens wirklich bemüht hätte, wie es einem ehrlichen und verständigen Ankläger geziemte, meine Citate nachzusehen! Rousseau selbst würde sich übrigens einen solchen Sachwalter verbeten haben, der ihm, wie der Bär in der Fabel, Fliegen abfangen will und Löcher in den Kopf schlägt. Diesterweg will seinem Götzen und Clienten mit Gewalt Liebe für eine grundgemeine Person andichten, während dieser feierlich versichert, er habe nie Liebe für sie gefühlt,[2] und dieß in Bekenntnissen versichert, welche er als durchaus wahr am jüngsten Tag Gott vorlegen will. So macht er Rousseau zum feierlichsten Lügner.

Wer aber noch über Rousseau's Verhältnis zu Therese den geringsten Zweifel hätte, der überwinde sich, folgende zarte erste Erklärung Rousseau's gegen diese Person zu lesen. La crainte, qu'elle (Therese) eut, que je ne me fâchasse de ne pas trouver en elle ce qu'elle croyoit, que j'y cherchois, recula mon bonheur plus que toute autre chose. Je la vis interdite et confuse avant de se rendre, vouloir se faire entendre et n'oser s'expliquer. Loin d'imaginer la véritable cause de son embarras j'en imaginai une bien fausse et

1) Oeuvres de Rousseau 21, 235. Que pensera donc le lecteur, quand je lui dirai dans toute la vérité, qu'il doit maintenant me connoitre, que du premier moment, que je la vis, jusqu'à ce jour, je n'ai jamais senti la moindre étincelle d'amour pour elle.

2) Rousseau fährt in jener citirten Stelle sehr deutlich fort: les besoins des sens, que j'ai satisfaits auprès d'elle, ont uniquement été pour moi ceux du sexe, sans avoir rien de propre à l'individu.

bien insultante pour ses moeurs: et croyant, qu'elle m'avertissoit, que ma santé couroit des risques, je tombois dans des perplexités, qui ne me retinrent pas, mais qui durant plusieurs jours empoisonnèrent mon bonheur. Comme nous ne nous entendions point l'un l'autre, nos entretiens à ce sujet étoient autant d'énigmes et d'amphigouris plus que risibles. Elle fut prête à me croire absolument fou, je fus prêt à ne savoir plus, que penser d'elle. Enfin nous nous expliquâmes, elle me fit en pleurant l'aveu d'une faute unique au sortir de l'enfance, fruit de son ignorance et de l'addresse d'un séducteur. Sitôt que je la compris je fis un cri de joie: pucelage! m'ecriai-je; c'est bien à Paris, c'est bien à vingt ans, qu'on en cherche! Ah ma Thérèse! je suis trop heureux de te posséder sage et saine et de ne pas trouver ce, que je ne cherchois pas.[2] Diese Stelle wird jeden Leser nicht nur überzeugen, daß Therese gemein war, wofür noch viele Zeugnisse beigebracht werden könnten, sondern auch davon, daß ich volles Recht hatte zu sagen: „wie gemein Rousseau selbst trotz der sublimsten, verzücktesten Liebestiraden und des immer wiederkehrenden Selbstrühmens, daß er das zärtlichste Herz habe, wie gemein er über Liebe dachte."

Es ist also völlig erwiesen, daß ich ganz der Wahrheit gemäß berichtete: Rousseau habe gesagt „er habe nie einen Funken Liebe gegen sie (Therese) gefühlt", denn er hat es wörtlich in den Confessionen gesagt. Und nach dem eben Mitgetheilten wird kein Mensch dieß Bekenntnis in Zweifel ziehen, der nur die leiseste Ahnung hat, was edle, menschliche Liebe sei.

Da es sich nun klar herausstellt, daß jene zwei Stellen meiner Geschichte, deren eine Diesterweg verdächtigte, die andere als fanatisch erlogen bezeichnete, daß diese durchaus wahr seien, so bitte ich, noch einen Rückblick auf dessen Angriffe zu thun, die ich zu Anfang dieses Aufsatzes wörtlich mitgetheilt. Ich mag diese Angriffe nicht noch einmal abschreiben und würde auch glauben, den Leser zu beleidigen, wenn ich ein Wort sagte, um nunmehr sein Urtheil zu bestimmen.

Zum Schluß möchte ich aber Herrn Diesterweg die Frage zurückgeben: „woher solch' ungeheurer Zorn?" von seiner Seite. Doch ich

2) Oeuvres 21, 93.

kenne ja seine Motive. Zunächst zürnt er, weil ich es gewagt, Götzen anzutasten, zu deren Cultus er die ihm blind anhängenden „Ignoranten unter den Schullehrern" verführen will, und weil ich dadurch, wie ich hoffe, diesen modernsten Aberglauben, dieß Baalspfaffenthum bei schlichten Menschen in Miskredit gebracht habe, denen es ein Ernst um die Wahrheit ist, bei solchen, die sich nicht bloß mit Wahrheitsliebe und Wahrheitseifer zieren.[1]

1) Vorstehende, zuerst 1846 erschienene Vertheidigung, die jeden wahrheitliebenden Mann überzeugen muß, würde ich nicht noch einmal haben abdrucken lassen, wofern nicht Herr Diesterweg, trotz dieser Vertheidigung, meine Geschichte von neuem im Jahre 1850 der „Klatscherei" bezüchtigt hätte. (Vgl. Diesterwegs Wegweiser, vierte Aufl. 1, 64.)





